

جـــــــامعة اليـــــــــرموك
كليـــــــة التـــــــــــربيــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

معيقات تنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الدامجة في المملكة العربية السعودية

The Obstacles Related to Implementation of Inclusion Programs for Students with Special Needs from the viewpoint of School Principals Teachers at Saudi Arabia

إعداد

معاذ أحمد محمد آل حمادي

بإشراف الدكتور

رامي عبدالله طشطوش

الفصل الدراسي الثاني
2014

معيقات تنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الدامجة في المملكة العربية السعودية

إعداد

معاذ أحمد محمد آل حمادي

بكالوريوس لغة عربية، جامعة الملك خالد، 2009

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

رامي عبدالله طشطوش...6-5-2014.........................مشرفاً رئيساً

أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

محمد علي مهيدات...عضواً

أستاذ مساعد في التربية الخاصة، جامعة اليرموك

جمال عبدالله أبو زيتون.......................................عضواً

أستاذ مشارك في التربية الخاصة، جامعة آل البيت

تاريخ مناقشة الرسالة

2014 /3/24

الإهـــــداء

إلى والدي العزيز . . . . . حفظه الله ورعاه . . .

إلى والدتي الحبيبة التي سهرت الليالي الطوال وغمرتني بالحب والحنان

وما زالت الشمعة المضيئة في حياتي . . . . طاعةً وبراً

إلى إخواني وأخواتي الذين كانوا عوناً لي على تحمل أعباء الحياة

ومنحوني كل الحب والتقدير والاحترام . . . . تقديراً واحتراماً

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع . . .

الباحث

معاذ آل حمادي

شكـــر وتقديـــر

الحمـد لله كمـا ينبغـي لجـلال وجهـه وعظـيم سـلطانه، والـشكر لـه علـى توفيقـه وامتنانـه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أعترف لكل ذي فضل عليّ بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذيَّ الفاضل الدكتور رامي طشطوش الذي منحني شرفاً عظيماً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدم لي من وقته الثمين، وعلمه الغزير، وخبراته الغنية الشيء الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والثناء والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور محمد مهيدات، والدكتور جمال أبو زيتون، اللذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملا عناء قراءتها، وتقويمها، وإبداءهما ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

معاذ آل حمادي

قائمـة المحتويـات

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة

قائمة الملاحق

الملخص

آل حمادي، معاذ أحمد محمد. معيقات تنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الدامجة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك. (2014). (المشرف: د. رامي طشطوش).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (1230) مديراً ومعلماً، منهم (333) مدير مدرسة، و(897) معلماً ومعلمةً. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من (83) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وهي مجال(السياسات والتشريعات، الوعي، البرامج وخدمات الدعم، بيئة البرنامج، المعلمين والإدارة المدرسية، الطلبة، الأسر).

أظهرت نتائج الدراسة أن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين جاءت بدرجة تقدير متوسطة على المقياس ككل، وعلى جميع المجالات، وجاء مجال الأسر في المرتبة الأولى للمعيقات، في حين جاء مجال السياسات والتشريعات في المرتبة الأخيرة.

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بضرورة تفعيل دور أولياء الأمور في إعداد البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة مشاركتهم في تقديم الدعم والاستشارة.

الكلمات المفتاحية: المعيقات، برامج الدمج، المدارس الدامجة، ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة

تعتبر الزيادة الواضحة في مستوى انتشار الإعاقة بين أفراد المجتمع من المشكلات الكبيرة التي تعاني منها المجتمعات في مختلف بقاع العالم. وذلك حسب الإحصائيات المنشورة من قبل منظمة الصحة العالمية لعام 2012، إذ تشير التقديرات والإحصاءات إلى وجود أكثر من ستمائة مليون شخص معاق في العالم، وهذا العدد أكبر من عدد سكان جميع دول الاتحاد الأوروبي، البالغ عددهم (495) مليوناً حسب إحصائيات عام 2008. ويعاني واحد من كل عشرة على كوكب الأرض من الإعاقة سواءً أكانت جسدية، أم عقلية أم حسية (Khudorenko, 2012).

وبالنظر إلى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد كانوا في الماضي يعدون أفراداً شواذاً عن المجتمع، وبالتالي لا يسهل تقبلهم واختلاطهم واندماجهم مع باقي أفراد المجتمع. فقد كان الإغريق يتخلصون من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بطرق متعددة، أو يعزلونهم بشكل كامل عن باقي أفراد المجتمع، ويدّعون إلى قيام مجتمع يخلو من أي أفراد معاقين. وحتى بداية القرن العشرين كانت التربية الخاصة بالمعاقين من الحقول التربوية المهملة بشكل كامل. وأثار الأخصائيون في حقل التربية الخاصة العديد من الانتقادات للآثار السلبية الناتجة عن عزل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة عن باقي أفراد المجتمع والذي كان أحد السلوكات الشائعة في المجتمعات الشرقية والغربية (البلوي، 2006).

ومع زيادة اهتمام المنظمات الدولية وخاصة منظمة الأمم المتحدة بقضية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس، ظهر توجه واضح بين التربويين نحو تبني

سياسة الدمج بناءً على النتائج التي سجلتها العديد من الخبرات الناجحة في برامج الدمج في دول العالم. وظهرت كذلك حاجة إلى زيادة مستوى تأهيل وتدريب المعلمين النظاميين على التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة إشراك الأهل وتهيئة البيئة المدرسية، وصفوف الطلبة من أجل التمكن من التطبيق الناجح لبرامج الدمج في المدارس. ويعد الدمج من الاتجاهات الحديثة في حقل التربية الخاصة والذي يقوم على فلسفة وضع فئة من الطلبة من ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة في صفوف التعليم العام، وفي بعض المباحث الدراسية بشرط أن يستفيد الطالب من برنامج الدمج. وظهرت قضية الدمج بشكل كبير نتيجة للانتقادات الموجهة نحو عزل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عن الطلبة العاديين. وأدى ذلك لظهور أشكال متعددة من الدمج الأكاديمي. مثل إنشاء الصفوف الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العادية، أو الدمج الأكاديمي الكلي والذي يمكن وصفه بأن وضع الطالب ذو الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية بشكل كامل (الصمادي، 2010).

وقد ظهر مفهوم الدمج بشكل واضح بعد عام 1972 في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم تبني فلسفة تربوية جديدة تقوم على فكرة أن يتم تقديم فرص التعلم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وأكدت هذه الفلسفة التربوية الجديدة على أن الطلبة من ذوي الإعاقات البسيطة يجب أن يحصلوا على تعليمهم في برامج التعليم العام. وكان الهدف الرئيس من الدمج السماح للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، الحصول على خدمات التربية الخاصة في الصفوف العادية مع إمكانية تفاعلهم مع أقرانهم العاديين في النشاطات غير الأكاديمية، ما يسمح لكل من طلبة الاحتياجات الخاصة، والطلبة العاديين من التعلم من بعضهم البعض (Alquraini & Gut, 2012).

ولقد أطلقت الأمم المتحدة دعوات كثيرة من أجل العمل على دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وكانت هذه الدعوات من أهم العوامل التي دعمت فكرة دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويعد إعلان حقوق الإنسان من أهم العوامل التي ساعدت في تطوير برامج الدمج، حيث دعا هذا الإعلان إلى قبول طلبة الاحتياجات الخاصة في مختلف المراحل الدراسية في المدارس العادية من أجل توفير العدل والمساواة في فرص التعلم. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، ودول الاتحاد الأوروبي المختلفة تم الدفاع عن فكرة الدمج لأنها تقدم فوائد أكاديمية مختلفة لكل من الطلبة العاديين، وطلبة الاحتياجات الخاصة، حيث أن صفوف الدمج قادرة على تعزيز قدرات الطلبة العاديين، والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الاجتماعي من خلال توفير مناخ صفي يعزز فكرة المجتمع الصفي والصداقات ضمن مجموعات غير متجانسة من الطلبة (Hallaham & Kauffman, 2000).

كما عُقدت العديد من المؤتمرات الدولية التي عملت على دعوة التربويين في مختلف دول العالم على تبني ممارسات الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. ففي عام 1994، عقدت اليونسكو مؤتمر سلامنكا الذي تبنى مفهوم دمج التعليم كأحد استراتيجيات تطوير مفهوم التعليم للجميع، وهو إحدى الاستراتيجيات التربوية التي دعت الأمم المتحدة إلى تبنيها. وأكد هذا المؤتمر على ضرورة وصول جميع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة للمدارس العادية، وضرورة الاستجابة لاحتياجات الطلبة مهما كانت هذه الاحتياجات من خلال استخدام استراتيجيات تعليم تتمركز بشكل أساسي حول الطالب. وبعد ذلك، تم عقد مؤتمر داكار في عام 2000، والذي أصدر بيان عالمي حول التعليم للجميع (منصور وعواد، 2012).

وظهر مفهوم الدمج كأحد المفاهيم الحديثة في التربية الخاصة التي تدعو إلى ضرورة تقديم فرص متساوية لجميع الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة. وبالتالي فإن ذلك لا يعني بالضرورة تقديم نفس المحتوى التعليمي لجميع الطلبة، بل أن هذه الفكرة تشير إلى الأخذ بعين الاعتبار الطبيعة المتنوعة لاحتياجات الطلبة. وبالتالي فإن الرؤية التي تشير إلى أن بعض الطلبة عاديون، والبعض الآخر ذوي احتياجات خاصة هي نظرة خاطئة تستحق التغيير في المجتمعات المختلفة، وهذا يتطلب تقديم الدعم الفاعل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال برامج الدمج كأحد الحلول القادرة على تغيير نظرة المجتمع نحو هذه الفئة من الطلبة (Parua & Kusum, 2010; Girli, 2007).

ويمكن النظر للدمج بمفهومه العام، على أنه أكثر من مجرد تقبل طلبة الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، حيث يمكن أن تركز برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة على توفير التسهيلات البيئية المناسبة من أجل تسهيل عملية وصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى برامج التعليم العادي. وبالتالي تعمل برامج الدمج على إعادة هيكلة البيئة المدرسية لتكون قادرة على تقبل طلبة الاحتياجات الخاصة، وقادرة على تلبية جميع حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. مما يجعل الهدف الأسمى لدمج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ضمن بيئة مدرسية واحدة (Parua & Kusum, 2010).

ويلعب المعلم دوراً مهماً في إنجاح برنامج الدمج المقدم في المدرسة، وذلك من خلال تقديم الملاحظات عن الطلبة الذين تم دمجهم داخل الغرف الصفية، والعاملين في المدرسة، والعمل على تحديد نقاط القوة لدى الطالب المدموج وتعزيزها بدلاً من التركيز على نقاط الضعف لدى الطالب المدموج، كما أنه يجب أن يشجع الطلبة المدموجين نحو الإحساس بأنهم مسؤولين عن عملية

التعلم التي يحصلون عليها. ويوجههم نحو ضرورة التغيير من أجل تحقيق الأهداف التعليمية الايجابية. بالإضافة إلى إشراك جميع الطلبة سواءً من العاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف المدمج في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، وذلك من خلال توفير كافة الموارد الضرورية من أجل إنجاح عملية الدمج (Parua & Kusum, 2010).

وبالتالي فإن الدمج يسعى إلى توفير بيئة تعلمية لطلبة الاحتياجات الخاصة تتوفر فيها فرصة إنشاء العلاقات الاجتماعية مع أقرانهم الطلبة العاديين، وفرصة التفاعل الإيجابي مع المعلم والأقران مما يؤدي إلى تحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى طالب الاحتياجات الخاصة. وتوفر برامج الدمج فرص تعزيز مستوى تقدير الذات، والثقة بالنفس لدى طلبة الاحتياجات الخاصة نتيجةً لتفاعلهم الإيجابي مع أقرانهم العاديين. ويختلف أثر برامج الدمج على الطلبة في ضوء طبيعة الإعاقة وشدتها، وطبيعة خدمات الدعم المقدمة في برنامج الدمج، وحسب مستوى تقبل المعلمين، والعاملين في المدرسة لبرنامج الدمج (Girli, 2007).

وفيما يتعلق بتعريف مفهوم الدمج، فقد تباينت واختلفت التعريفات لهذا المفهوم تبعاً لاختلاف المنطلقات والمدارس الفكرية لدى العلماء والباحثين. وعرف هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2000) الدمج على أنه: الممارسة التربوية التي تتضمن الجوانب التالية:

1. أن يحصل طلبة الاحتياجات الخاصة على تعليمهم بشكل كامل في المدارس العادية. وهذا يعني ان الطالب لا يحصل على تعليمه من خلال برامج تربية خاصة منفصلة.
2. أن يذهب جميع طلبة الاحتياجات الخاصة إلى المدارس القريبة من مكان سكنهم من اجل الحصول على التعليم وهذا يعني عدم توفير أي مرافق خاصة للطلبة المعاقين.

3. أن يأخذ نظام التعليم العام وليس التربية الخاصة مسؤولية تدريس طلبة الاحتياجات الخاصة بشكل كلي.

وعرفه جيرلي (Girli, 2007) بأنه أحد النماذج التعليمية التي تتصدى للمتطلبات التعليمية لطلبة الاحتياجات الخاصة في صفوف التعليم العام من أجل إتاحة فرصة التواصل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين. وتسعى برامج الدمج لتقديم بيئة طبيعية لطلبة الاحتياجات الخاصة لتعطيهم فرصة التواصل مع الطلبة العاديين.

وهناك بعض المدافعين عن فكرة دمج طلبة الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين، لأن فكرة الدمج تعني أن يحصل الطالب على فرصة التواصل مع أقرانه العاديين، فقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها كوفي واوبرنجر (Coffy & Obringer, 2000) بأن الاتجاهات التربوية نحو دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة إحدى الخطوات الايجابية في الحقل التربوي، حيث أظهرت نتائج الدراسات بأن طلبة الاحتياجات الخاصة الذين تم تدريسهم في برامج التعليم العام لا يحتاجون إلى أنواع خاصة من التدريس، ولكنهم يحتاجون إلى التدريس المكثف.

ويذهب هيوارد (Heward, 2003) إلى أن طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يحصلوا على أبسط الحقوق، والمتمثلة بالحصول على تعليم فاعل، بالإضافة إلى الحصول على تدريس فردي ومكثف موجه نحو تحقيق هدف معين، وذلك من خلال الحصول على برامج تدريسية مبنية على قاعدة من المعارف الموثوقة.

مكونات برامج الدمج الناجح

يجب أن تتوفر بعض العناصر المحدّدة من أجل إنجاح برنامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام. وقد حدّدت مجموعة من المكونات والعوامل التي تلعب دوراً مهماً في إنجاح برنامج الدمج في المدرسة الدامجة، وهي (Villa, 2003):

- ضرورة توفر إدارة مدرسية تتصف بالرؤية الجيدة حول أهمية برامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة.
- توفر موارد بشرية ومادية كافية.
- تبني الممارسات التربوية الأفضل في برنامج الدمج.
- ضرورة التعاون بين جميع الأفراد المرتبطين ببرنامج الدمج (أولياء أمور، إدارة مدرسية، معلم التعليم العام، معلم التربية الخاصة....الخ).
- ضرورة توفير التدريب المهني وبرامج التطوير المهني لمعلمي التعليم العام.
- أن يتبنى معلم التعليم العام مجموعة من برامج تفريد التعليم داخل الغرفة الصفية.
- توفير الدعم الكافي لمعلم التربية الخاصة.

وتلعب الإدارة المدرسية التي تتبنى رؤية فاعلة دوراً مهماً في إنجاح برنامج الدمج في المدرسة الدامجة. وبينما لا يستطيع مدير المدرسة فرض برنامج الدمج على المعلمين داخل مدرسته، يستطيع المدير خلق بيئة مدرسية واضحة ومحددة تتضح فيها الأدوار التي يجب أن يلعبها كل معلم أو إداري داخل المدرسة والعمل في نفس الوقت على تشجيع التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة من جهة وتشجيع التعاون بين هؤلاء وبين العاملين في المدرسة (Villa, 2003).

ويجب على المعلم أن يستقبل جهود المعلمين، أولياء الأمور والطلاب من أجل خلق مدرسة دامجة ناجحة. إن إظهار الرغبة نحو الاستماع للقلق الذي يشعر به المعلمون والطلاب وتوفير الوقت الكافي من أجل إشراك المعلمين في برامج التدريب والتطوير المهني هي مجرد طرق يمكن أن يستخدمها مدير المدرسة بدعم المعلم في بداية تطبيق برنامج الدعم. ويجب أن يعمل مدير المدرسة أيضاً على توفير الوقت الكافي لمعلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة من أجل أن

يتعاونا مع بعضهما البعض ويتعاونان أيضاً مع باقي العاملين في المدرسة لإنجاح برنامج الدمج (Hornby, 1999).

وافتقار المدرسة للموارد المالية لا يجب أن يكون عذراً يلجأ إليه مدير المدرسة لعدم تطبيق برنامج الدمج. ولكن، حين يحتاج العاملون في المدرسة إلى برامج تدريبية، تصبح الموارد المالية أحد المشكلات الرئيسية. إذا كانت المنطقة التعليمية ملتزمة بتحقيق المزايا التي تحصل عليها من خلال برنامج الدمج، فإنها قادرة على إيجاد المال من أجل تسهيل عملية تطبيق برنامج الدمج (Burstein, 2004).

ويجب أن تعمل المنطقة التعليمية على توفير كمية كافية من النقود لبرنامج الدعم من أجل مساعدة المدرسة الدامجة على إنجاح برنامج الدمج. إن الحاجة للدعم في مكان تقديم وتمكين برنامج الدمج يزيد من الحاجة إلى المزيد من التمويل. ويمكن الحصول على منح متعددة من المنطقة التعليمية لإنجاح تنفيذ برنامج الدمج (Roach, 2002).

ولا تتغير الممارسات التعليمية الجيدة التي تسهّل برنامج الدمج الناجح عن الممارسات التعليمية التي يستخدمها المعلم في تدريس جميع الطلاب. وتعد مجموعات الطلاب غير متجانسة أحد استراتيجيات التدريب التي يمكن أن يستخدمها المعلم في دمج طلاب الاحتياجات الخاصة مع باقي الطلاب. أيضاً، يستطيع المعلم استخدام مجموعات عمل عبر المباحث الدراسية المختلفة من أجل تدريس الطلاب حول موضوع دراسي معين. وتسهّل هذه الأساليب والاستراتيجيات التدريسية عمليات التفاعل بين المعلم والطالب من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى (Villa, 2003).

التعاون بين أولياء الأمور، المعلمين، العاملين في المدرسة من العوامل المهمة في إنجاح برنامج الدمج في المدرسة الدامجة. ويعد التنسيق والتخطيط بين معلم التعليم العام وبين معلم

التربية الخاصة أحد المكونات الرئيسية التي تساهم في نجاح برنامج الدمج. وهناك العديد من نماذج التعاون بين معلمي التعليم العام وبين معلم التربية الخاصة مثل التدريس التعاوني، التدريس المتوازي، التدريس الداعم. وتعد هذه النماذج التدريسية أحد أشكال التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة من أجل تحقيق النجاح في برنامج الدمج (Hammond, 2003).

وبالنظر إلى تحقيق برنامج الدمج الناجح، فإنه لن يتم ذلك إذا عمل معلم التربية الخاصة لوحده، مما يتطلب أن يعمل المعلمون، ومدراء المدارس وأولياء الأمور على تقدير واحترام التنوع بين الطلبة، والعمل على تحديد الصعوبات التي يواجهها برنامج الدمج في المدرسة ووضح الحلول المناسبة لها. حيث إن التعاون بين هؤلاء يؤدي إلى تقديم خبرة تعليمية فاعلة لطلبة الاحتياجات الخاصة، كما أن التعاون بينهم يحفز الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على فرص التعليم من خلال برنامج التعليم العام. وهذا يتطلب إنشاء فرق من المعلمين، وأولياء الأمور، ومعلم التربية الخاصة، والمعلم المساند من أجل العمل على وضع الاستراتيجيات الفاعلة في إنجاح برنامج الدمج وتحقيق أهدافه (Parua & Kusum, 2010).

وكانت الدعوات التي أطلقت من قبل الأمم المتحدة من أهم العوامل التي دعمت فكرة دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويعد إعلان حقوق الإنسان من أهم العوامل التي ساعدت في تطوير برامج الدمج، حيث دعا هذا الإعلان إلى أن يتم قبول طلبة الاحتياجات الخاصة في مختلف المراحل الدراسية في المدارس العادية من أجل توفير العدل والمساواة في فرص التعلم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية ودول الاتحاد الأوروبي المختلفة، تم الدفاع عن فكرة الدمج لأنها تقدم فوائد أكاديمية مختلفة لكل من الطلبة العاديين وطلبة الاحتياجات الخاصة (Hsu, 2010).

فوائد الدمج

إضافة إلى أن الدمج أحد الممارسات المتوافقة مع مفهوم العدالة الاجتماعية والتي تعد أساس العيش الكريم، هناك العديد من الفوائد الأخرى لبرامج الدمج. حين يتم تدريس طلاب الاحتياجات الخاصة في المدرسة القريبة من منزلهم بدلاً من تدريسهم في صفوف التربية الخاصة أو في مدارس بعيدة عنهم نوعاً ما، يصبح طلاب الاحتياجات الخاصة مشاركين في مجتمعاتهم المحلية. إن صداقاتهم في المدرسة سوف تستمر لفترة أكبر إذا كان أصدقائهم من يسكنون معهم في نفس الحي، وأن نشاطاتهم في نهاية الأسبوع سوف تكون أكثر وضوحاً إذا كانت مع أشخاص يرونهم في كل يوم في المدرسة. أيضاً، سوف يقابل طالب الاحتياجات الخاصة المزيد من الأشخاص الذين يعرفونهم حين يتفاعلون معهم في المجتمع المحلي. ويستطيع طالب الاحتياجات الخاصة الاعتماد على زملائهم في المدرسة من أجل الحصول على قدوات في نمذجة بعض السلوكيات، مهارات حل المشكلات وأداء العديد من المهارات المعرفية ضمن جو من التعاون. إن هذه التفاعلات الطبيعية لن تحدث بشكل كبير إذا كان الطالب يدرس في مدرسة بعيدة عن مكان سكنه (Wills & Jackson, 2000).

ويقدم برنامج الدمج فرصاً قيمة لتطوير الاتجاهات المناسبة نحو الأشخاص الذين يعانون من الإعاقة. إن تفاعل الطلاب على اختلافهم بشكل يومي يسمح للطلاب العاديين برؤية أن طلاب الاحتياجات الخاصة لديهم نقاط قوة ونقاط ضعف وهم أشخاص عاديون يعيشون حياتهم بشكل طبيعي في بعض الأحيان (Westwood & Graham, 2003). وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة أن تغيير الاتجاهات نحو أفراد الاحتياجات الخاصة يتطلب الحصول على المعلومات الكافية حول الإعاقات المختلفة وخبرة الفرد العادي مع أفراد الاحتياجات الخاصة. إن

الدمج يسهل الحصول على المعلومات والتفاعل مع الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة (Caroll et.al, 2003).

ويمتلك بعض طلاب الاحتياجات الخاصة مجموعة من نقاط القوة المهمة في بعض المباحث الدراسية المحدّدة. وتسمح المدارس الثانوية في الوصول إلى بعض المعلمين المختصين في مبحث دراسي معين والتي لا تملكها العديد من الأقسام الخاصة في المدارس النظامية. وينظر إلى المعلم المساند على أنه الشخص المسؤول عن طلاب الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام ويمتلك هؤلاء إمكانية الوصول إلى مختبرات العلوم وإلى بعض المرافق الخاصة وهو عمل يقومون به إضافة إلى برنامجهم العادي.

وتستطيع برامج الدمج زيادة خبرة معلمي التعليم العام في جوانب مختلفة. وحين يجب على المعلم وضع خطط دراسية ذات جودة عالية أو العمل على تعديل الدروس لتتناسب مع قدرات طلاب صعوبات التعلم، يستفيد الطلاب الآخرون داخل الصف (Caroll et.al, 2003).

معيقات الدمج

لقد حدثت تطورات كثيرة من أجل تحسين جودة التعليم المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وشهدت المدارس تغيرات كثيرة من أجل تطبيق قوانين التربية الخاصة ذات العلاقة بوصول طلبة الاحتياجات الخاصة إلى فرص التعليم الأفضل، وعلى الرغم من حصول تحسن ملحوظ في جودة الخدمات التعليمية المقدمة في برامج التربية الخاصة، لا تزال هناك معيقات في تطبيق برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة بالشكل الأفضل. ويمكن تحديد هذه المعيقات في ثلاث جوانب رئيسة (Kochar & West, 1996).

أولاً: المعيقات التنظيمية

وترتبط المعيقات التنظيمية بثلاثة جوانب رئيسة، وهي:

- كيفية بناء البيئة التنظيمية للمدرسة.
- كيفية بناء البيئة الصفية التي يحصل فيها طلبة الاحتياجات الخاصة على التعليم.
- طريقة تحديد أهداف التعلم التي يسعى برنامج الدمج داخل المدرسة لتحقيقها.
- استراتيجيات التدريس المستخدمة.
- طريقة إدارة الغرفة الصفية.

وبتناول معيقات الدمج، فإن أحد المعيقات الرئيسة التي يعبر عنها معلمو التربية الخاصة، والتعليم العام في المدارس الدامجة هي عدم توفر الوقت الكافي لتدريس طلبة الاحتياجات الخاصة ضمن برامج تعليم فردي فاعلة قادرة على تلبية الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة من الطلبة. وتعد بعض المتغيرات التنظيمية الأخرى داخل المدرسة مثل عدم توفر الدعم الكافي من الإدارة المدرسية، وصعوبة إدارة الصف العادي الذي يحتوي على طلبة احتياجات خاصة من المعيقات الرئيسية التي يواجهها برنامج الدمج الفاعل. إضافة لذلك، فإن إعطاء المعلم العام مهام تدريسية ليس مدرباً عليها، أو مؤهلاً للقيام بها مثل تدريس طلبة الإعاقات الشديدة في الصف. وتلعب هذه المعيقات التنظيمية دوراً مهماً في تطوير اتجاهات سلبية لدى معلم التعليم العام نحو دمج طلبة الاحتياجات الخاصة (Darraw, 1999).

ومن المعيقات التنظيمية التي ترتبط بتنفيذ برامج الدمج، كيفية ترتيب البيئة المدرسية، وبيئة الغرفة الصفية. وهذا يفرض على معلم التربية الخاصة، والمعلم المساعد، ومعلم التعليم العام التعاون مع الإدارة المدرسية من أجل ترتيب البناء المدرسي في البيئة المدرسية والصف ليكونا وسائل مساعدة وليست معيقاً لحركة طلبة الاحتياجات الخاصة، وتحديداً أولئك الذين يعانون من

إعاقات جسدية، أو إعاقات بصرية. ويجب العمل على توفير أدوات التدريس المناسبة من أجل مساعدة المعلم على تقديم تدريس جيد، وفاعل لطلبة الاحتياجات الخاصة (Darrow, 2009) .

ثانياً: المعيقات المرتبطة بالاتجاهات

وهي تلك المعيقات ذات العلاقة باتجاهات، ومعتقدات المعلمين حول الخدمات التعليمية المقدمة لطلبة الاحتياجات الخاصة، وتتضمن ما يلي (Kochar & West, 1996):

- التكييفات البيئية الموفرة في مدارس التعليم العام لطلبة الاحتياجات الخاصة.
- التفاعل الاجتماعي بين معلم التعليم العام، وبين أولياء أمور طلبة الاحتياجات الخاصة.
- مشاركة طلبة الاحتياجات الخاصة في النشاطات العادية التي يقوم بها الطلبة العاديون خلال اليوم الدراسي.

وتظهر الاتجاهات السلبية من عدة مصادر يمكن إجمالها في التالي:

- عدم توفر معلومات كافية لدى معلم التعليم العام حول الطريقة الأفضل للتعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة داخل الصف.
- خبرات معلم التعليم العام السلبية السابقة مع طلبة الاحتياجات الخاصة.
- وجود معتقدات خاطئة سابقة لدى معلم التعليم العام حول كيفية التعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة.
- انخفاض مستوى الكفاءة المهنية لدى معلم التعليم العام حول تقديم تدريس جيد لطلبة الاحتياجات الخاصة.
- قلق معلم التعليم العام بشكل أساسي حول أثر برنامج الدمج على البيئة الصفية بشكل عام وعلى الطلبة العاديين الذين لا يعانون من إعاقات.

ويتطلب التطبيق الفاعل لبرنامج دمج الاحتياجات الخاصة أن يتبنى معلم التعليم العام تصورات جديدة حول مفهوم التدريس، واستخدامه لطرق إبتكارية للتفاعل مع طلبة الاحتياجات الخاصة، وضرورة التعاون بين جميع المشاركين في برنامج الدمج (معلم التربية الخاصة، معلم التعليم العام، الإدارة المدرسية، العاملون في المدرسة) من أجل إنجاح برنامج الدمج. ويمكن تعزيز الاتجاهات الايجابية لدى معلم التعليم العام بعدة طرق من أهمها تشجيع المعلم على اكتشاف نقاط القوة التي يملكها طلبة الاحتياجات الخاصة، وأن يعمل المعلم على تطوير برامج تدريس قادرة على الاستفادة من نقاط القوة هذه من أجل تحقيق مصلحة طلبة الاحتياجات الخاصة، وتحقيق مصلحة الطلبة بشكل عام. ويجب على المعلم تطوير العلاقات الايجابية على المستوى الفردي مع طلبة الاحتياجات الخاصة التي تساعد بدورها المعلم على جعل خبرته مع طلبة الاحتياجات الخاصة تجربة ثرية تمكنه من رؤية ما وراء الإعاقة التي يعاني منها الطالب. وبنفس الوقت، يجب أن يعمل معلم التعليم العام على تشجيع الطلبة العاديين داخل الغرفة الصفية نحو إنشاء علاقات اجتماعية مع طلبة الاحتياجات الخاصة، واحترام هذه الفئة من الطلبة في برنامج الدمج (Hambal, 1991).

وتعد الاتجاهات السلبية لدى معلم التعليم العام معوقاً آخراً يقف في وجه التنفيذ الناجح لبرامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة. ويذكر لونغ (Long, 1995) بأن معلمي التعليم العام لا يدعمون اقتراحات التغيرات التي يمكن عملها داخل الغرفة الصفية إذا تم تنفيذ وتطبيق برنامج الدمج وبالتالي لا يشارك معلم التعليم العام في عملية التنفيذ على الإطلاق.

ويشير ماركس وتيلر وآخرون (Marks, Taylor et. al, 1997) بأن هناك بعض القلق المرتبط بوصم طلاب الاحتياجات الخاصة حين يتم وضعهم في برامج التعليم العام. وذكر تيلر وآخرون بشكل خاص بأن هناك حاجة لتغيير اتجاهات المعلمين والطلاب حول طلاب الاحتياجات

الخاصة وخاصة التحيز والتمييز الذي نراه بشكل واضح نحو هذه الفئة من الطلاب والتي تهدد في القدرة على خلق بيئة مرحبة وحاضنة لطلاب الاحتياجات الخاصة.

ثالثاً: المعيقات المعرفية

وهي المعيقات المرتبطة بالمهارات التي يحتاجها معلم التعليم العام من أجل إنجاح برنامج الدمج في المدرسة. وتتضمن هذه المعيقات:

- تكييف المنهاج وطرق التدريس لتلبية حاجات طلبة الاحتياجات الخاصة.
- استخدام بيئة صفية بنائية قادرة على تطوير قدرات طلبة الاحتياجات الخاصة لبرنامج الدمج.
- استخدام طرق فاعلة لإدارة الصف في برنامج الدمج.
- تطوير أهداف مناسبة حسب عمر طالب الاحتياجات الخاصة وقدراته الوظيفية (Darrow, 2009).

وهناك بعض الصعوبات المرتبطة بتطبيق برامج الدمج في المدرسة العادية، والتي ترتبط بطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تظهر من خلال المشكلات السلوكية نتيجة لعدم امتلاكهم المهارات الاجتماعية، أو عدم قدرتهم على استخدام هذه المهارات بالشكل المناسب. يواجه طلبة الاحتياجات الخاصة أيضا مشكلات واضحة في عدم القدرة على المشاركة في النشاطات الجماعية مع الطلبة الآخرين، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية مع الطلبة العاديين، أو الاستمرار في هذه العلاقات.

ويؤدي ضعف العلاقات الاجتماعية مع الأقران في معظم الأحيان إلى شعور ذوي الاحتياجات الخاصة بالعزلة والوحدة، فقد يتعرض طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الأحيان إلى السخرية من الطلبة الآخرين لأنهم يختلفون عنهم إضافة إلى تعرضهم للإساءات اللفظية، وحتى التعرض إلى العنف الجسدي في بعض الأحيان. ويؤدي هذا النوع من الإساءات

اللفظية والجسدية إلى شعور طلبة الاحتياجات الخاصة بالضعف والنقص، وبالتالي رفضهم الذهاب إلى المدرسة العادية من أجل الحصول على التعليم (Girli & Atasoy, 2008).

وذكر جونسون وسكجيرتن (Johnsen & Skjerten, 2001) بأن هناك مجموعة من المعيقات التي تمنع التنفيذ الناجح لبرامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة، ويمكن وضعها في النقاط التالية:

أولاً: المعيقات البيئية المرتبطة بالاتجاهات:

- عدم القدرة على الحصول على برامج تدخل مبكر.
- المعيقات المرتبطة بالمعلمين، مديري المدارس والمشرفين التربويين.
- المعيقات المرتبطة بالأنظمة القانونية.
- المعيقات المرتبطة بالمناهج.
- المعيقات المرتبطة باستراتيجيات التدريس و بمواد التعليم والتعلم المتوفرة في مدارس التعليم العام.
- عدم توفر نظام تقويم وتقييم فاعل قادر على تقييم المكتسبات التعليمية التي حصل عليها طالب الاحتياجات الخاصة.
- البيئة المدرسية والصفية غير المناسبة لطالب الاحتياجات الخاصة.
- الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر بشكل كبير على التنفيذ الناجح لبرامج الدمج.

ثانياً: المعيقات الفردية:

- ضعف قدرات الاتصال والتواصل لدى طالب الاحتياجات الخاصة.
- انخفاض مستوى الدافعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة.
- انخفاض مستوى تقدير الذات والثقة في النفس لدى طالب الاحتياجات الخاصة.
- تعرض طالب الاحتياجات الخاصة إلى نوع من التّنمر والاستغلال من قبل الطلاب العاديين في المدرسة.

- الجنس: تتعرض الطالبات من ذوات الاحتياجات الخاصة إلى درجة أكبر من المعيقات مقارنة مع الذكور، وخاصة تلك المرتبطة باتجاهات البيئة المدرسية.
- انخفاض مستوى الكفايات الاجتماعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة.
- أن معظم طلاب الاحتياجات الخاصة لديهم اضطرابات مزاجية تؤثر على قدرتهم على التواصل.

معيقات تطبيق برامج الدمج

على الرغم أن هناك العديد من المزايا والفوائد لاستخدام نماذج الدمج من أجل تدريس طلاب الاحتياجات الخاصة، تبقى هناك بعض المشكلات التي يجب حلها. ويمكن وضع هذه المعيقات في النقاط التالية:

1- تغيير المناخ الاجتماعي السياسي

يقول فورلن (Forlin, 1997) بأن التطبيق المتزايد لبعض المعايير الوطنية في العديد من الدول قد زاد من التأكيد على نتائج الامتحانات الوطنية، زيادة المتطلبات البيروقراطية على الإدارات المدرسية وزيادة الأعباء على بعض المدارس التي تطبق نظام الدمج مما جعل تطبيق برامج الدمج عملية صعبة من الطلاب الذين لا يساهمون في تميز المدرسة الأكاديمي أو لا يمتلكون سجل أكاديمي متميز لا يستطيعون المساهمة بشكل كبير في تحقيق أهداف المدرسة الأكاديمية. وبينما تقدم مدارس التربية الخاصة نفسها على أنها مراكز تميز بمجتمعات طلاب الاحتياجات الخاصة، فإن قلة من مدارس التعليم العام مجهزة لتعلن بأنها تقبل طلاب لديهم احتياجات خاصة لخوفها من أن ينظر إليها بأنها مدارس تقبل طلاباً لا يتصفون بدرجة عالية من التميز الأكاديمي. وهذا صحيح بشكل خاصة في المدارس التي تدعي بأنها تقدم معايير أكاديمية عالية وتسعى إلى تحقيق التطور والنمو لجميع الطلاب (Konza, 2002).

2- رفض المعلمين لفكرة الدمج

إن التطبيق العملي لبرامج الدمج يضع ضغوطاً واضحة على المعلمين وهم يشكلون مركز تطبيق عملية الدمج (Florien, 1998). ومنذ بداية تطبيق برامج الدمج، أشارت نتائج الدراسات السابقة بأن العديد من المعلمين الذين يعبرون عن رغبتهم في تقبل فكرة الدمج نظرياً يظهرون مقاومة على المستوى التطبيقي لدمج الطلاب الذين يعانون من مشكلات واضحة خاصة الذين يظهرون إعاقات عقلية شديدة أو يظهرون اضطرابات سلوكية انفعالية (Conway, 2002). ويؤثر طلاب الاضطرابات السلوكية الانفعالية الشديدة بشكل سلبي على البيئة الصفية وهذا ينعكس من حقيقة أن ثلث المعلمين المبتدئين أشاروا في إحدى الدراسات بأن هذه الفئة من الطلاب كانت السبب الرئيسي لرغبتهم في الاستقالة من وظيفة التعليم (Ewing, 2002). وسجّل معلموا ومعلمات مرحلة رياض الأطفال أكبر نسبة من تقبل طلاب الاحتياجات الخاصة بينما نجد أن مدراء المدارس، معلموا غرف مصادر التعلم والمرشدون النفسيون كانوا الأقل دعماً لفكرة دمج طلاب الاحتياجات الخاصة. وبالنسبة لمعلمي التعليم العام، وهم من يواجه مسؤولية التعامل مع طلاب الاحتياجات الخاصة في صفوف التعليم العام بشكل يومي، كان هؤلاء أقل حماسة نحو فكرة دمج طلاب الإعاقات الشديدة (Manesett & Semmel, 1997).

وكانت نتائج الدراسات التي تم إجراؤها في دول أخرى غير أستراليا متوافقة مع النتائج المسجلة في الدراسات التي استخدمت عينات من المعلمين الأستراليين. على سبيل المثال، أجرى باومن (Bowmon, 1986) دراسة على معلمين تم اختيارهم من (14) دولة مختلفة وأشارت نتائج هذه الدراسة بأن طلاب الإعاقات الجسدية والطبية كانوا الأكثر قبولاً لدى المعلمين، عبّر المعلمون عن رفضهم لدمج طلاب الإعاقات العقلية أو طلاب الصعوبات والاضطرابات الانفعالية. وذكر

باومن بأنه في الدول التي تفرض تشريعات تتطلب من مدارس التعليم العام تطبيق برامج الدمج، كانت اتجاهات المعلمين أكثر إيجابية نحو فكرة دمج طلاب الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة أخرى تم إجراؤها من أجل مقارنة اتجاهات المعلمين في النظام التربوي البريطاني وفي النظام التربوي الأمريكي، أشارت نتائج هذه الدراسة بأن أغلبية المعلمين سجلوا اتجاهات سلبية نحو دمج طلاب الاحتياجات الخاصة. وأضافت نتائج الدراسات التي تم إجراؤها بعد ذلك بأن الاتجاهات السلبية كانت واضحة لدى المعلمين والمعلمات نحو دمج طلاب الاحتياجات الخاصة (Berryman, 1989: Batrak & Fry, 2004).

وقام سكرجز وماستوبيري (Scruggs & Mastropieri, 1996) بدراسة وصفية ما وراء تحليلية للكشف عن اتجاهات عينة مكونة من (10500) معلم ومعلمة وأشارت نتائج هذه الدراسة بأن (65%) من المعلمين والمعلمات يمتلكون الإعداد الكافي لدمج طلاب الاحتياجات الخاصة. وقد شعر أغلبية المعلمين بأن صانعي السياسات التربوية لم يكونوا على اطلاع كافي بما يحدث على أرض الواقع داخل الغرفة الصفية. وقد فضّل معظم المعلمين استخدام نماذج أخرى للدمج غير الدمج الكامل للطلاب واستمروا في تبني الرؤية التي تقول بأن المعلم المساند لمعلم التعليم العام لديه مسؤولية العمل مع طالب الاحتياجات الخاصة حتى لو كان هذا الطالب مسجلاً للحصول على تعليمه في الصفوف النظامية. وفي دراسة أخرى، أشار كرايسول (Criswell, 1993) أن (21%) فقط من المعلمين كانوا يعتقدون بأنهم مسؤولون عن تعليم المناهج لتتوافق مع حاجات طلاب الاحتياجات الخاصة. وفي دراسة أخرى، أشار جوبلنغ وموني (Jobling & Moni, 2004) إلى أن معظم المعلمين الطلاب يعتقدون بأن مسؤولية التقدم الأكاديمي لطلاب الاحتياجات الخاصة يجب أن يكون عمل فريق المدرسة الخاص بالتربية الخاصة وأن الهدف الرئيسي من وضع طلاب الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام كان لأغراض التفاعل

الاجتماعي مع الطلاب العاديين فقط. وفي معظم الصفوف، فإن مساند التدريس هو الشخص الذي يمضي معم الوقت مع طالب الاحتياجات الخاصة وهو المسؤول لوحده عن تطبيق البرنامج التعليمي لطالب الاحتياجات الخاصة. وبالنسبة للمعلمين المختصين بمجال التربية الخاصة، فإنهم يمضون وقتاً قصيراً مع الطالب خلال دراسته في صفوف التعليم العام. وتزيد هذه العوامل جميعاً من الفكرة التي تقول بأن طال الاحتياجات الخاصة ليس مسؤولية معلم التعليم العام وأن هناك العديد من الأشخاص المسؤولين عن البرنامج التعليمي لطالب الاحتياجات الخاصة وأن هذا الطالب ليس مهمشاً داخل الغرفة الصفية. وتؤثر اتجاهات المعلمين على تقبل طالب الاحتياجات الخاصة من قبل الزملاء في الصف وبهذا فإن التزام المعلم نحو الدمج أحد أهم العوامل في نجاح وفشل برنامج الدمج.

3- افتقار المعلمين للكفاية المهنية

أشارت نتائج الدراسات التي تم إجراؤها حول برامج الدمج بأن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى رفض المعلمين الكبير لدمج طلاب الاحتياجات الخاصة. وأشار سنتر وورد (Center & Ward, 1987) بأن المعلمين يفتقرون الثقة في قدرتهم على استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة في تدريس طلاب الاحتياجات الخاصة وفي نوعية ومستوى الدعم المقدم لهم. وقد أدى هذا إلى ترددهم في دمج أي طالب يضع متطلبات إضافية على المعلم. وحصل المعلمون على التدريب في الفترة التي لم تكن هناك قوانين تفرض وجود أقسام تربية خاصة في المدارس أثناء حصولهم على التدريب ما قبل الخدمة. ولم يتوقع هؤلاء المعلمون تدريس طلاب من فئة طلاب الاحتياجات الخاصة. ويرى المعلمون بأنهم لا يمتلكون المهارات الكافية من أجل تدريس طلاب لديهم قدرات متنوعة بشكل واسع أو يمتلكون الرغبة في القيام بذلك. مع ذلك، فقد أدت التغيرات في السياسات التربوية إلى أن يجد المعلمون أنفسهم وهم مجبرون على التعامل مع مجموعة واسعة من

الطلاب المعاقين، طلاب صعوبات التعلم، طلاب الاضطرابات السلوكية. وبالنسبة للمعلمين الذي حصلوا على تدريبهم في وقت وجود أقسام التربية الخاصة في مدارس التعليم العام، كان هؤلاء لا يمتلكون الإعداد الكافي في التعامل مع عملية تدريس مجموعة واسعة من الطلاب الذين تختلف قدراتهم وسلوكياتهم. إن إضافة مساق تدريب ما قبل الخدمة في برنامج إعداد المعلمين قادر على رفع وعيهم حول طلاب الاحتياجات الخاصة ويقدم للمعلمين مجموعة من الاستراتيجيات التي تزيد من مخزون المعلم في التعامل مع هذه الفئة من الطلاب. وقد عبّر المعلمون عن قلقهم من عدم القدرة والكفاية في تدريس طلاب الاحتياجات الخاصة. إضافة لذلك، أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن القليل من المعلمين يمتلكون التدريب الكافي في إدارة السلوكيات المضطربة لطلاب الاحتياجات الخاصة وأن هذا السبب الرئيسي في فشل العديد من برامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة (Caroll et.al, 2003; McMahon & McNamara, 2000).

4- التدريب غير الكافي قبل الخدمة ونقص برامج التطوير المهني

أشار العديد من المعلمين بأن مساقات ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة التي تتناول مهارات واتجاهات المعلمين نحو طلاب الاحتياجات الخاصة غير كافية على الرغم من أن البرامج المقدمة أثناء الخدمة كانت أكثر فاعلية من تلك المقدمة في مرحلة ما قبل الخدمة (Batrak & Fry, 2004). وأشار العديد من الباحثين بأن هناك فجوة معرفية كبيرة بين الممارسات التدريسية وبين السياسات المصرّح بها للأجهزة التربوية المختلفة. ويعاني العديد من المعلمين من صعوبة تكييف الاحتياجات الخاصة لبعض الطلاب الأقل حظاً مثل طلاب الاحتياجات الخاصة على حساب الطلاب الآخرين. ويعتقد بعض المعلمين أن إجراء أي تكييفات على المنهاج كان غير عادل بالنسبة للطلاب الآخرين. وقد عبّر العديد من المعلمين عن القلق في إجراءات التقييم إذا تم تعديل المنهاج بشكل كبير وعن القلق حول المعايير المستخدمة في تقييم المادة المعدلة. وتؤثر المعلومات

حول الأثر التطبيقي على التعلم والسلوك لبعض الإعاقات، درجة الدعم الذي يقدمه المعلم لطالب الاحتياجات الخاصة، طرق التدريس الأفضل على تقبل المعلمين لبرامج الدمج. ولهذا فإن هناك حاجة لتقديم مجموعة من البرامج التدريبية القادرة على مساعدة المعلمين في التصدي لهذه المشكلات (Romano & Chambliss, 2000).

ومن أجل تغيير الأدوار المختلفة التي يلعبها معلمو التعليم العام ومعلمو التربية الخاصة، فإن على برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي التعليم العام أن تتضمن بعض الجلسات التدريبية من أجل جعل معلمي التعليم العام يفهمون طبيعة الإعاقات وكيفية التعامل معها داخل الغرفة الصفية. ويذكر هوفنر (Hueffner, 1988) بأن برامج تدريب المعلمين المكثفة في بعض المناطق مثل التواصل والاتصال الاجتماعي، القدرة على تدريب لبناء الفريق، القدرة على حل المشكلات، إكساب المعلمين مهارات تعليم وتكييف المنهاج من الأمور التي يجب تقديمها في برامج تدريب المعلمين من أجل إنجاح برامج الدمج المقدمة في مدارس التعليم العام. ويذكر لبشي وجارتنر (Lipsky & Gartner, 1998) بأن معلمي التربية الخاصة يشعرون بأنهم يفتقرون المعارف الكافية حول مناهج التعليم العام بينما يشعر معلمو التعليم العام بأنهم يفتقرون للمعارف حول كيفية عمل برامج تفريد تعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتطلب الدمج إجراء تغييرات في أدوار المعلمين سواء معلم التعليم العام أو معلم التربية الخاصة (Council on Exceptional Children, 1995). وتتطور برامج الدمج بشكل كبير في معظم أرجاء الولايات المتحدة وهناك تحول واضح لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو تبني برامج الدمج. ومن أجل العمل على تكييف أدوارهم المتغيرة، يجب أن تغير برامج إعداد المعلمين من تركيزها على الجوانب التقليدية والتركيز بشكل أكبر على ظهور ممارسات تربوية جديدة مثل الدمج (Everomgtpm. Hamill & Lubic, 1996).

ويجب أن تتصدى برامج إعداد المعلمين لبعض المهارات الجديدة مثل مهارات التعاون وتفريد التعليم. لسوء الحظ، نجد أن المعلمين لا يحصلون على فرص تدريبية مناسبة في برامج الإعداد المقدمة في الجامعات. وقد حافظت معظم الجامعات على برامج تقليدية لإعداد المعلمين غير قادرة على تقديم فرص كافية لهم من أجل التصدي لبعض الممارسات التربوية الحديثة مثل الدمج والذي أصبح من البرامج الشائعة المطبقة في العديد من المدارس النظامية (Council on Exceptional Children, 1993).

5- حجم الصف الكبير

ذكر بعض الباحثين بأن المعلمين غير راضين عن زيادة عدد الطلاب داخل الصفوف العادية بدون أن يفرض عليهم المزيد من طلاب الاحتياجات الخاصة أعباءً إضافية على المعلم. إن زيادة عدد طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف النظامية قد زادت من أعباء المعلمين في مدارس التعليم العام وهذا أدى إلى أن يرفض العديد من المعلمين برامج الدمج (Avimidis et.al., 2000).

6- عدم توفر المصادر المنهاجية أو وسائل الدعم المساند بالشكل الكافي

إن عدم توفر مصادر دعم منهجية كافية كان من المشكلات التي واجهها العديد من المعلمين. ويحتاج المعلم إلى المزيد من المصادر المنهاجية القادرة على تلبية احتياجات مجموعات مختلفة ومتنوعة من الطلاب. وعبّر المعلمون عن عدم قناعتهم بالفوائد الناتجة عن برنامج الدعم سواء للطلاب العاديين وطلاب الاحتياجات الخاصة بسبب نقص الإعداد الكافي للمعلم ونقص الموارد والمصادر القادرة على مساعدة المعلم على تحقيق أهداف برامج الدمج (Westwood & Graham, 2003).

7- الشعور بالضعف

أشارت فورلن وزملائها (Forlin et. al, 2001) في دراستها المسحية التي أجرتها على عينة من المعلمين الطلاب بأن العديد منهم قد شعروا بعدم الراحة الشديدة في تعاملهم مع أشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة لأن هذا كان يجبرهم على التفكير بمخاوفهم المرتبطة بالإعاقة الشخصية. وذكرت فورلن وآخرون (Forlin et. al, 2001) بأن (86%) من المعلمين المشاركين في الدراسة قد ذكروا بأنهم لا يشعرون بالراحة حين يتفاعلون مع أفراد من ذوي الإعاقة وليس من المفاجئ القول إذاً بأنهم يقاومون أو يرفضون دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في صفوفهم.

8- أثر المشكلات السلوكية لطلاب الاحتياجات الخاصة على المجتمع المدرسي

أشار هيستنغ وأكفورد (Hastings & Oakford, 2003) إلى أن المعلمين لا يتقبلون فكرة الدمج بسبب أثر الطلاب من ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية على المجتمع المدرسي بشكل كامل. إن طالب واحد يعاني من مشكلة سلوكية قادر على التأثير بشكل سلبي على المجتمع المدرسي.

9- انخفاض مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين

يذكر كوك وآخرون (Cook et.al, 2000) بأن أحد أسباب رفض المعلمين لفكرة الدمج هي شعورهم بأنهم يهدرون وقتهم وجهدهم على الطلاب الذين لا يحرزون تقدماً أكاديمياً على مستوى الدراسة. لقد عبّر المعلمون عن قلقهم بأنهم يبذلون الجهد ويكرسون الوقت في محاولة تدريس الطلاب ولكن فشل الطلاب في تحقيق مستوى أكاديمي جيد يؤثر سلباً على مستوى دافعيتهم الذاتية.

وحين يرسب الطالب، يشعر المعلم بأن جهده قد ضاع بينما في حال نجاح الطالب يشعر المعلم بأنه قد حقّق إنجازاً مهنياً مما يرفع من مستوى فاعليته الذاتية التدريسية. إن رؤية الطالب

ناجحاً يعزّز من نظرة المعلم إلى نفسه. إن تصورات المعلمين حول كفاياتهم المهنية تحدّد من خلال فشل بعض الطلاب بالتعلم ومن خلال استمرار بعض السلوكيات المشكل داخل الغرفة الصفية. ويجب على المعلمين البدء في الإيمان بأنهم قادرون على التأثير على تعليم طلاب الاحتياجات الخاصة (Margolis & McCabe, 2003). إن تحميل المعلم مسؤولية عدم تحقيق الطالب للتقدم الأكاديمي يسبب له نوع من التوتر للضغوط النفسية. وذكر فورلن (Forlin, 1997) بأن معظم المعلمين يحملون توقعات عالية حول أنفسهم وأن برامج الدمج التي لا تبنى على أسس جيدة تعمل على تثبيط معنوياتهم وكفايتهم المهنية حين تفشل. وخلال تطبيق برنامج الدمج، فقد حصلت عدة تغييرات مهمة على البناء التنظيمي المدرسي من أجل العمل على تلبية حاجات طلاب الاحتياجات الخاصة.

10- المتطلبات الوقتية

يذكر شوم وفون (Schumm & Vaughn, 1992) بأن معظم المعلمين يرغبون في مساعدة الطلاب منخفضي التحصيل ولكنهم لا يملكون الوقت من أجل تحقيق وإعداد مواد تعلم خاصة يمكن استخدامها لرفع التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة من الطلاب وذكر ويست وود وجراهام (Westwwood & Graham, 2003) أن الوقت كان أحد التحديات الرئيسية المرتبطة بالتطبيق الناجح لبرامج الدمج. إن خلق توازن بين نشاطات التعلم التفريدية والقدرة على إدارة السلوكيات المشكل ووضع خطط لمعالجتها قد أثر على رغبة المعلمين في تقبل ودمج طلاب الاحتياجات الخاصة في صفوفهم (Avimides et. al., 2000).

11- المتطلبات الإدارية المتزايدة

إن المتطلبات الإدارية المترافقة مع قبول طالب من طلبة الاحتياجات الخاصة أحد المعوقات التي عبّر عنها المعلمون ومدراء المدارس في المدارس الدامجة. وهناك حاجة لتقديم

أوراق من أجل الحصول على التمويل من الحكومة. وجود متطلبات قانونية مرتبطة ببرامج تفريد التعليم لبعض الطلاب، العبء المرتبط بالحصول على مجموعة من البيانات المعقدة المتطلبة للقيام ببعض الإجراءات مثل التقييم الوظيفي لطالب الاحتياجات الخاصة إضافة لضرورة الحصول على تقارير خاصة من بعض الأخصائيين الآخرين مثل المرشدين النفسيين، المعالج النفسي لطالب الاحتياجات الخاصة كل ذلك قد أدى إلى زيادة الأعباء الإدارية على الإدارة المدرسية (Axelrod, 1987).

12- الحاجة إلى التعاون

يشارك عدد كبير من الأخصائيين في بعض الحالات في تدريس بعض طلاب الاحتياجات الخاصة وهذا يطرح سؤالاً مهماً حول كيفية وآليات التعاون فيما بين هؤلاء الأخصائيين. ويشتهر المعلمون بأنهم من المهنيين الذين ينزعون نحو الاستقلالية الذاتية في الصفوف التي يدرسونها. إن الحصول على دعم مقدم من أشخاص آخرين داخل الغرفة الصفية يهدد استقلالية بعض المعلمين الذاتية. وهناك حاجة من أجل قضاء بعض الوقت بين معلم التعليم العام وبين أخصائيي التربية الخاصة للتعاون في تطوير برنامج الدمج (Chandler, 2000).

ويعد النقص في التعاون بين العاملين داخل المدرسة أحد المعوقات الرئيسية في تنفيذ برامج الدمج الناجحة. وتظهر نتائج الدراسات السابقة أنه بسبب أن معظم المعلمين لديهم نزعة نحو الاستقلالية المهنية بشكل كبير، يتردد هؤلاء المعلمون بشكل كبير نحو التعاون مع معلمين آخرين أو العاملين في المدرسة (Roach, 1995). مع ذلك، تشير نتائج بعض الدراسات (Mastropieri & Scruggs, 1995) إلى أن التعاون أحد العناصر المهمة لإنجاح تنفيذ برامج الدمج.

وكان المعلمون لعدة سنوات يعملون في بيئات منعزلة معظم الأوقات. ولم يتعلم معظم المعلمين كيفية التواصل الفاعل مع بعضهم البعض. وتظهر مشكلات التواصل بين المعلمين بشكل واضح مما أدى إلى ظهور محددات كبيرة تقف في وجه التعاون من أجل إنجاح البرامج التعليمية والتربوية المطبقة. إن التعاون بين المعلمين قادر على زيادة مستوى الاتصال والتواصل بين المعلمين. ومن أجل إنجاح برنامج الدمج، يجب أن يستغل العاملون في المدرسة كل فرصة متوفرة من أجل تعزيز ونمذجة التعاون الإيجابي بين المعلمين (Mostert, 1996) وبدون التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، فإن الدمج لن يفشل فقط ولكن لن تكون المدرسة ناجحة في تحقيق الأهداف التربوية الأخرى مما يعني انخفاض واضح في مستوى تحصيل الطلاب.

13- الطلاب غير المشّخصين

أشارت نتائج دراسة مسحية أجراها بارتاك فراي (Bartak & Fray, 2004) بأن أغلبية الطلاب الذين يعانون في غرف التعليم العام الصفية يعانون من مشكلات واضحة ولكنهم لا يحصلون على دعم إضافي. وبينما نجد أن (12%) من الطلاب يحتاجون لدعم تربوي إضافي، نجد أن (2–3%) فقط من هؤلاء الطلاب كانوا يحصلون على الدعم الإضافي. وهناك العديد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ومن المشكلات السلوكية والذين لا تنطبق عليهم معايير تصنيفهم في فئة معينة من فئة طلاب الاحتياجات الخاصة. إن غياب نتائج تشخيصية رسمية ونقص التمويل المالي أحد الأسباب الرئيسية التي تؤدي لفشل برنامج الدمج. وذكر بارتاك فراي (Bartak & Fray, 2004) بأن الطلاب الذين لا يحصلون على دعم خارجي هم الأكثر فئة من الطلاب الذين يثيرون قلق المعلمين بسبب أن المعلم يحتاج إلى تكريس المزيد من الجهد في تدريسه.

14- قلق أولياء الأمور

لا يشعر أولياء الأمور بمعظم الأحيان بالرضا حول نوعية التدريس الذي يحصل عليه أبناؤهم حين يكرس معلمو التعليم العام وقتهم ومواردهم على طلاب الاحتياجات الخاصة. ويؤدي هذا إلى ظهور نوع من القلق والتوتر داخل المجتمع المدرسي مما يؤثر سلباً على تقبل مديري مدارس التعليم العام على طلاب الاحتياجات الخاصة.

15- التدخل المبكر

هناك العديد من التحديات التي تواجهها أنظمة التدخل المبكر. على سبيل المثال، لا يتم إحالة الطلاب للحصول على خدمات التربية الخاصة في مراحل مبكرة من حياتهم لعدة أسباب. أحد هذه الأسباب هي أن أباء طلاب الاحتياجات الخاصة لا يدركون الخدمات المقدمة لأبنائهم أو كيفية الحصول عليها. وهناك حاجة من أجل تبسيط عملية إحالة طلاب الاحتياجات الخاصة إلى برامج التربية الخاصة والحصول على الخدمات المتوفرة فيها (Wesley, Buysse & Tyndall, 1997). وأشارت نتائج بعض الدراسات السابقة بأن أباء طلاب الاحتياجات الخاصة المشاركين في برامج الدمج في مراحل مبكرة من ذهاب ابنهم إلى المدرسة يعتقدون بأن الاكتظاظ في الصف، عدم وجود أعداد كافية من المعلمين ونقص التدريب لدى المعلم هي من المعوقات الرئيسية التي تقف في وجه التنفيذ الفاعل لبرامج الدمج.

إضافة لذلك، يعتقد التربويون بأن التموين، توفير وسائل النقل، توفر عدد محدود من برامج العناية لطلاب الاحتياجات الخاصة الجيدة تعد من المعوقات الإضافية التي يجب التغلب عليها لزيادة حجم برامج التدخل المبكر المقدمة لفئة طلاب الاحتياجات الخاصة (Fink & Fowler, 1997).

16- القضايا القانونية والتمويل

يعد الجدل القانوني حول الدمج من القضايا الرئيسية التي ركزت على تفسيرين مختلفين لقانون الأشخاص من ذوي الإعاقات (IDEA). ويؤكد التفسير الأول لهذا القانون بأن فصل التعليم وبغض النظر عن هذا الفصل يعد أحد أشكال التمييز ضد المعاقين. ومن أجل فصل طالب على أساس احتياجاته الخاصة أو إعاقاته يعد انتهاكاً واضحاً للحقوق المدنية لهذا الطالب.

ويركز التفسير الفني لهذا القانون على تعليم الطالب بأقل بيئة مقيدة وهذا يعني بأن عملية التعليم تؤكد على مصلحة الطالب وعلى مصلحة جميع الآخرين ذوي العلاقة بتدريسها. وليس من العدل أن يتم وضع الطالب داخل الغرفة الصفية لا يكون فيها قادراً على الانسجام مع باقي الطلاب على المستوى الأكاديمي والاجتماعي.

وبالترافق مع المسائل والقضايا القانونية، هناك مسألة تمويل برامج الدمج. إذا كان على المناطق التعليمية تقديم مستوى جيد من البرامج لطلاب الاحتياجات الخاصة، فإن هناك ضرورة لتمويل الخدمات الخاصة التي نحتاجها من أجل دمج طالب الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام.

المؤشرات الإيجابية

من الواضح إذن بأن المعلم، المدرسة، النظام التربوي يعانون من تحديات كبيرة في عملية تطبيق برامج الدمج الناجحة في مدارس التعليم العام. مع ذلك، هناك مؤشرات تشير بأن المعلمين والإدارات المدرسية قادرة على دمج طلاب الاحتياجات الخاصة بشكل ناجح. وهناك الطلاب الذين يعانون من إعاقات واضحة ولا يمرون في خبرات الدمج الاجتماعي ولكنهم يسجلون أيضاً نجاحاً أكاديمياً في مدارس التعليم العام. وقد أشارت بعض الدراسات بأن اتجاهات المعلمين الإيجابية

يمكن أن تتطور وأن المعلمون يستطيعون استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة قادرة على دعم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

1- تغير اتجاهات المعلمين مع زيادة خبرتهم في برامج الدمج

ذكر كوك وآخرون (Cook et. al, 200) بأنه كلما زادت خبرة المعلمين مع برامج الدمج، كلما شعروا بالقلق نحو طلاب الاحتياجات الخاصة. وعبّر المعلمون عن رغبتهم في بذل المزيد من الجهود من أجل مساعدة طلاب الاحتياجات الخاصة على التعلم. وكانت برامج الدمج الحقيقية أكثر فاعلية في تطوير نوع من الروابط الإيجابية بين المعلمين والطلاب.

وقد حقّق المعلمون على نوع من المكافأة المهنية من خلال التحسن في مستوى تعلم طلاب الاحتياجات الخاصة وتحقيق الطلاب على علامات جيدة في برامج التقييم الوطني. وذكرت إحدى الدراسات التي تم إجراؤها على عينة مكونة من ستة مدارس ابتدائية دامجة في سكوتلندا بأن المعلمين قد حققوا اتجاهات إيجابية أفضل نحو عملية الدمج. وقد عبّر المعلمون أيضاً عن سعادتهم بسبب التطور المهني الذي حققوه من خلال المشاركة في برنامج الدمج (Forlin, 2000).

2- تغير اتجاهات المعلمين مع زيادة كفاياتهم المهنية

ذكر فيلا وآخرون (Villa et. al, 1996) بأن هناك أثار إيجابية لخبرة برامج الدمج على اتجاهات المعلمين والتي ظهرت بشكل أوضح مع زيادة تطبيق برنامج الدمج وكانت ناتجة عن إتقان المعلمين المتزايدة لمهارات تدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشار ليروي وسيمسون (Leroy & Simpson, 1996) بأن هناك علاقة ارتباطية بين كفاية المعلمين في المدارس الدامجة وبين اتجاهاتهم الإيجابية نحو الدمج.

3- الأثر الإيجابي للتدريب على الاتجاهات والكفايات

أشارت نتائج دراسة أجراها ريبر (Reber, 1995) بأن المعلمين الطلاب الذي حصلوا على برنامج تدريبي تطبيقي في مدارس دامجة كجزء من برامج إعدادهم قد سجلوا اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة مع معلمين طلاب لم يحصلوا على برنامج تدريبي تطبيقي في مدارس دامجة كجزء من برنامج إعدادهم. وذكر ليروي وسيمسون (Leroy & Simpson, 1996) بأن المعلمين الذي حصلوا على تدريب في تطبيق برامج الدمج سجلوا اتجاهات أكثر إيجابية نحو برامج الدمج. وبالنسبة للمعلمين أثناء الخدمة، فإن الحصول على مساقات تدريبية تتناول برامج الدمج تؤثر إيجابياً على تطوير مهاراتهم التدريسية للتعامل مع طلاب الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج وتعمل على زيادة ثقتهم بالنفس.

مواجهة تحديات الدمج

هناك عدد من الجوانب التي يمكن القيام بها لمواجهة تحديات الدمج، والتي من أبرزها ما يلي (Batrak & Fry, 2004):

1- خلق مجتمع يغذي قدرات المعلمين ومهاراتهم

تضع معظم المدارس في سياساتها التنظيمية عبارة مرتبطة بالحاجة إلى توفير بيئة آمنة ومغذية لجميع الطلاب. ويجب أن نتذكر دائماً بأن على المعلمين أن يشعروا بأنهم قادرون على التطور داخل البيئة التدريسية. وبسبب فشل معظم برامج الدمج السابقة، فإن على المدارس الدامجة توفير بيئة مدرسية قادرة على إعطاء المعلمين مستوى مرتفع من الأمان الجسدي والانفعالي وأن يكونوا قادرين على أخذ المخاطرة وهذا يتطلب التعاون بين جميع العاملين في المدرسة من أجل خلق هذه البيئة.

2- ربط نتائج الدراسات مع الممارسة

أشار العديد من الباحثين بأن هناك فجوة واضحة بين نتائج الدراسات السابقة وبين الممارسات الواقعية في المدارس الدامجة. قد تم اقتراح العديد من الأسباب التي تفسر هذه الفجوة بأن نتائج الدراسات السابقة تنشر في مجلات محكمة لا يطلع عليها المعلمون وبالتالي لا يستفيدون منها وأن معظم المصطلحات المستخدمة في هذه النتائج غير مفهومة بالنسبة للمعلمين. ويجب أن يتم إنشاء علاقات تعاون بين الجامعات وبين المدارس الجامجة وأعضاء هيئة التدريس من أجل تقديم خبراتهم لمن يحتاجها في مجال الدمج.

3- تحليل بيئة التعليم

يجب فهم أي مشكلة في حال وقوعها ضمن سياقها الذي حدثت فيه. ويجب تحليل المشكلات التي تحدث في البيئة المدرسية والانعكاس عليها ومن ثم استخدامها من أجل إجراء تغيير في البيئة المدرسية. وبهذا تعد المدارس إحدى البيئات الغنية بالمعلومات من أجل العمل على حل مشكلات الدمج. ويجب العمل على جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بتقدم الطلاب الأكاديمي ولكن يتم توزيع هذه المعلومات والبيانات بشكل فردي بدون أن يتم تحليلها بشكل تعاوني بين جميع المعلمين.

الدمج في المملكة العربية السعودية

تُعد المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة على مستوى العالم العربي في مجال دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وتشير الإحصائيات أن أكثر من (88%) من الطلاب الذكور من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكثر من (70%) من الطالبات الإناث من نفس الفئة يحصلن على التعليم في المدارس العادية داخل المملكة العربية السعودية (الموسى، 2005).

وتم البدء في تطوير برامج تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل نظامي حين أصدرت وزارة التربية والتعليم السعودية عام 1960 قراراً بإنشاء أول معهد للمكفوفين في الرياض. وتواصلت الجهود في افتتاح معاهد تخدم فئات المكفوفين، والصم، ومن ذوي الإعاقات العقلية في مختلف أنحاء المملكة. وكان موضوع الدمج من أحد المواضيع التي تم الاهتمام بها بشكل كبير في المملكة العربية السعودية. وتحقيقاً لأهداف السياسات التعليمية المطبقة في المملكة العربية السعودية في (المواد من 54- 75، ومن 188- 194)، فإن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي المطبق في المملكة العربية السعودية. وتستهدف برامج الدمج في المملكة العربية السعودية فئتين رئيستين من طلبة الاحتياجات الخاصة: الفئة الأولى، وهي فئة الطلبة الموجودين أصلاً في المدارس العادية ويستفيدون من البرامج الأكاديمية والتربوية المقدمة في هذه المدارس، ولكنها تحتاج إلى برامج التربية الخاصة الإثرائية مثل فئة طلبة الموهوبين والمتفوقين. والفئة الثانية من الطلبة الذين تستهدفهم برامج الدمج هم فئة صعوبات التعلم، وطلبة الإعاقة الجسدية والحركية، وطلبة ضعاف البصر، وطلبة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والإصابات الدماغية (الموسى، 2005).

لقد كانت البدايات في برامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من خلال الجهود الفردية مع استهلالة العقد السابع من القرن الرابع عشر الهجري، حيث تم تأسيس الأمانة العامة للتربية الخاصة عام 1382هـ-1962م بهدف تقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية لثلاث فئات هي: المكفوفين والصم، والمتخلفين عقلياً، وكان ذلك من خلال القرار الوزاري رقم (2385) في 1382/11/19هـ الذي حدد مسؤولية إدارة التعليم الخاص تجاه مدارس هذه الفئات، وتم إعطاء مسؤولية نشر البرامج التعليمية الخاصة لطلبة الاحتياجات الخاصة إلى إدارة التعليم الخاص. ونص القرار السابق على أن إنشاء إدارة التعليم الخاص كان من المتطلبات الضرورية التي تهدف إلى

العناية بفئة من المواطنين السعوديين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة في مراحل التعليم المختلفة. ويقوم وكيل وزارة التربية والتعليم المساعد بشؤون التعليم العام على إدارة مديرية التعليم الخاص. وتم إصدار القرار الوزاري رقم 674/36/40 في 1394/7/4، الذي نص على إنشاء ثلاث إدارات تتبع لإدارة التعليم الخاص، وهي إدارة تعليم المكفوفين، وإدارة تعليم الصم، وإدارة التربية الفكرية (Alquraini, 2011).

ثم جاءت مبادرة صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن سليمان رئيس مجلس إدارة جمعية الأطفال المعاقين في السعودية، ورئيس مجلس مركز الأمير سليمان لأبحاث الإعاقة والتي نادت بتوجيه الجهات المعنية في السعودية نحو تهيئة المباني والمواقف والشوارع والأماكن العامة لتكون مهيئة حسب ظروف المعاقين واحتياجاتهم لتسهيل حركتهم وتنقلهم في الدوائر الحكومية، والأسواق العامة، والمراكز التجارية لأجل تمكينهم من متابعة شؤون حياتهم ومعاملاتهم بشكل طبيعي،وتبنت المملكة العربية السعودية فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام بناءً على الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تعليم هذه الفئة من الطلبة، مما أدى إلى توسيع استخدام برامج الدمج في المدارس الحكومية في السعودية على الرغم من أن هذه الفكرة كانت محدودة في بداياتها (Alquraini & Gut, 2012).

وكانت أول تجربة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام في السعودية تجربة معهد النور في منطقة الهفوف، حيث تم دمج طلبة المرحلة الثانوية في هذا المعهد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1404-1405 هـ/ 1983- 1984). وحققت هذه التجربة نجاحاً كبيراً مما أدى إلى ظهور تجارب أخرى مثل تجربة الأمانة العامة للتربية الخاصة عام (1407 هـ) (أبو العلا، 2008).

وشهد عام (1411هـ) الانطلاقة الحقيقية لبرامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية، حيث تم تطبيق فكرة الدمج بشكل نظامي في ثانوية حراء في مدينة الجوف، وتم قبول طلبة الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية في هذه الثانوية. وتم في العام الدراسي 1419/1418هـ إصدار تعليمات من قبل قسم التربية الخاصة لإدارة التعليم تدعو فيها المعاهد إلى دمج طلبة الاحتياجات الخاصة (أبو العلا، 2008).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد معلمو ومديرو المدارس العامة من أهم التربويين القادرين على تحديد أهم المشكلات والمعيقات المرتبطة بتنفيذ برامج الدمج المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة. ولهذا من الضروري العمل على الكشف عن أرائهم حول أهم معيقات تنفيذ برامج الدمج في المدارس العامة وتحقيق أهدافه الرئيسية ألا وهو العمل على تقديم خبرات تعلم وتفاعل اجتماعي وإنساني لطلبة الاحتياجات الخاصة. كما أن هؤلاء هم الأقدر على تقييم معيقات تنفيذ برامج الدمج في المدرسة العادية، ولهذا السبب، فإن هناك ضرورة للحصول على أرائهم وتصوراتهم حول أداء برامج الدمج المقدمة في المدارس العادية في السعودية، وتحديد أهم المعيقات التي تقف في وجه تنفيذ هذه البرامج. وذلك من خلال الإجابة عن السؤاليين التاليين:

- ما معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن معيقات تنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الكشف عن الفروق حول معيقات تنفيذ برامج الدمج تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، خاصةً في ظل الدعوات التربوية من قبل المختصين، والمؤتمرات التربوية الداعية إلى توفير أفضل السبل التي من شأنها أن تسهم في تحقيق فرص التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتظهر أهمية الدراسة الحالية ضمن محورين رئيسين، وهما:

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة من خلال ما ستوفره من معلومات حول برامج الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية هذه البرامج ومدى فاعليتها، بالإضافة إلى توفير معلومات حول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي يمكن أن يستفيد منها القائمين على العملية التعليمية لهذه الفئة من الطلبة، وخاصةً المعلمين، والمرشدين التربويين، بالإضافة إلى مديري المدارس، وأولياء الأمور. كما أن الأهمية النظرية للدراسة تبرز من خلال ما ستوفره من معلومات حول معيقات تنفيذ برامج الدمج في المدارس الاعتيادية، والتي يمكن أن يستفيد منها القائمين على هذه البرامج.

الأهمية العملية

تظهر الأهمية العملية للدراسة من خلال النتائج والبيانات التي توصلت إليها الدراسة، والتي في مقدمتها معيقات تنفيذ برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاعتيادية. وبالتالي

فإن هذه النتائج، إذا ما تم الأخذ بها، والإطلاع عليها، فإنها قد تسهم في التعرف على واقع هذه المعيقات بشكل أكثر عمقاً وتفحص، الأمر الذي قد يساعد القائمين على تنفيذ هذه البرامج على وضع الحلول المناسبة والناجحة، التي قد تسهم في تفعيل هذه البرامج، والحد من معوقات تنفيذها. أضف إلى ذلك فإن الدراسة الحالية قد تلفت انتباه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم السعودية إلى ضرورة الاهتمام بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الدعم المناسب، فيما يتعلق بتدريب المعلمين وتأهيلهم، وتوفير البيئة التكيفية، ومقومات نجاح تنفيذ هذه البرامج في المدارس الاعتيادية، الأمر الذي يساعد في توفير البيئة المدرسية المناسبة لدمج هذه الفئة من الطلبة مع أقرانهم العاديين في المدارس الاعتيادية.

حدود ومحددات الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة في المملكة العربية السعودية بمنطقة عسير.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013 – 2014.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على مدراء ومعلمي المدارس الحكومية التي يتوافر فيها برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة.
- اقتصرت الدراسة على تناول معيقات تنفيذ برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين.
- يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الأداة التي تم استخدامها ومؤشرات صدقها وثباتها.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الدمج: تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من الالتحاق بالمدارس ورياض الأطفال مع غيرهم من الطلاب العاديين مما يوفر لهم بيئة تربوية أقرب ما تكون إلى البيئة الطبيعية لتحقيق التكيف الاجتماعي والتعليمي (جرادات، 2010).

المعيقات: هي مجموعة المشكلات والصعوبات التي تواجهها المدارس الدامجة في المملكة العربية السعودية في تنفيذ برامج الدعم لطلبة الاحتياجات الخاصة (أبو العلا، 2008). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة معيقات تنفيذ برامج الدمج المستخدمة في هذه الدراسة.

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: هم الطلبة الذين لا يسجلون مستويات عادية أو متوسطة في إحدى الصفات في الدرجة التي تحتم تقديم خدمات خاصة من أجل تلبية حاجاتهم لمساعدتهم على تحديد أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق (منصور وعواد، 2012). ويقصد بهم في هذه الدراسة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم دمجهم في المدارس العادية.

مدراء المدارس العادية: هم مدراء المدارس الحكومية السعودية التي تطبق برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة.

معلمو المدارس الدامجة: هم معلمو المدارس الحكومية السعودية التي تطبق برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة.

برامج الدمج: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة النماذج التعليمية والتربوية التي يتم توفيرها للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بهدف توفير التسهيلات المدرسية والتعليمية من أجل تسهيل عملية وصولهم إلى برامج التعليم العام، ودمجهم ضمن الطلبة العاديين.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم استعراض هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وضمن محورين رئيسين على النحو الآتي.

أولاً: الدراسات العربية

أجرى الموسى (2005) دراسة هدفت إلى وصف تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية، حيث تم الحصول على أعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم دمجهم في برامج التعليم العام في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من (88%) من الطلبة الذكور من ذوي الاحتياجات الخاصة يدرسون في المدارس السعودية العادية، وأن أكثر من (70%) من طالبات الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية يحصلن على التعليم من خلال برامج الدمج المقدمة في المدارس العادية السعودية.

وقامت البلوي (2006) بدراسة في الأردن هدفت الكشف عن درجة توافر العناصر المادية والبشرية لإنجاح برامج دمج ذوي الإعاقات الحسية في المدارس الأساسية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (349) معلماً ومعلمةً من المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية التي تطبق برامج الدمج. وتم استخدام أداتين الأولى للكشف عن مدى توافر العناصر المادية والبشرية لدمج ذوي الإعاقات الحسية في المدارس، أما الثانية فتقيس مدى توافر العناصر المادية والبشرية لدمج ذوي الإعاقات السمعية ونجاح برامج الدمج. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر العناصر المادية

لدمج ذوي الإعاقات البصرية كان منخفضاً مما يشكل معوقاً واضحاً في تنفيذ برامج الدمج في المدارس، وبينت النتائج وجود اتجاهات إيجابية من العاملين في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقات الحسية، كما أشارت النتائج إلى أن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المدارس تمثلت بانخفاض مستوى التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمون والأهل من أجل تقديم خدمات دمج فاعلة للطلبة من ذوي الإعاقات الحسية، وجاءت هذه المعيقات بدرجة متوسطة.

وأجرت الدبابنة والحسن (2008) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على وجهة نظر معلمي طلبة الاحتياجات الخاصة نحو عملية دمج طلبة الإعاقة السمعية في مسار الدمج الشامل في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (105) من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون طلبة الإعاقة السمعية من الصف الثاني الأساسي وحتى الصف الثاني عشر. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (48) فقرة لجمع المعلومات والبيانات من أفراد العينة. أشارت نتائج الدراسة بأن تصورات المعلمين نحو دمج طلبة الإعاقات السمعية كانت ايجابية، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لنوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة، ومكان التدريس، لصالح المدارس العادية، والمرحلة الدراسية، لصالح معلمي المرحلة الأساسية، والمؤهل العلمي للمعلم، لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة.

وأجرت الصباح وخميس والشيخة وعواد وسعيد (2008) دراسة في فلسطين هدفت إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه دمج طلبة الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين. كما هدفت إلى تحديد أكثر الفئات صعوبة للدمج في الصفوف العادية. تكونت عينة الدراسة من (358) من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية التي تطبق برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في فلسطين. استخدمت الدراسة الاستبانة في

جمع البيانات من أفراد العينة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تواجه دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وجاءت بدرجة مرتفعة، وتمثلت الصعوبات بعدم وجود استراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لتقييم طلبة الاحتياجات الخاصة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس طلبة الاحتياجات الخاصة في تحقيق أهداف برامج الدمج، وعدم كفاية برامج التدريب التي يحصل عليها معلمي المدارس العادية من أجل زيادة قدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. كما بينت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية العادية نحو دمج طلبة الاحتياجات الخاصة

وأجرت الديب (2008) دراسة في مصر هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه عملية دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. استخدمت الدراسة المنهجية الوصفية حيث تم مراجعة الدراسات السابقة التي حاولت التعرف على أهم الصعوبات والمعوقات المرتبطة بنجاح برامج الدمج. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تواجه برامج الدمج مرتبطة بالعناصر البشرية مثل عدم امتلاك طالب الاحتياجات الخاصة لمهارات الاتصال الفاعل، وجاءت بدرجة مرتفعة، وعدم امتلاك المعلم العادي لمهارات التدريس الضرورية للتعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، وبدرجة متوسطة.

كما قام الصمادي (2010) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. تكونت عينة الدراسة من (142) معلماً من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى الذين تم اختيارهم عشوائياً. استخدمت الدراسة الاستبانة التي توزعت على ثلاثة أبعاد، وهي البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد الأكاديمي. أشارت النتائج إلى أن تصورات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية كانت إيجابية نحو الدمج، كما بينت النتائج العديد من

المعوقات، التي تحد من تنفيذ برامج الدمج، وفي مقدمتها كانت انخفاض كفاية المعلمين العاديين في التعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، وجاءت هذه المعوقات بدرجة متوسطة.

وقامت منصور وعواد (2012) بدراسة في سوريا هدفت إلى وضع تصور مقترح لتحسين برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في ضوء خبرة بنغلادش ونيبال في دمج طلبة الاحتياجات الخاصة. استخدمت الدراسة أسلوب بيريداي في المقارنة، حيث تم وصف وتحليل واقع برامج الدمج في سورية ثم وصف وتحليل خبرات بنغلادش ونيبال لبرامج الدمج الناجحة ومن ثم إجراء مقارنة بين خبرات الدول الثلاث من أجل تحديد وتفسير نقاط الاختلاف والتشابه بين الدول الثلاث، ومن ثم العمل على تطوير تصور مقترح لبرامج الدمج في ضوء الإمكانيات المتوفرة ومشكلات الدمج الرئيسة. أشارت نتائج الدراسة بأن برامج الدمج الناجحة تتضمن المدخلات التالية: الأهداف، المتعلمين، المعلمين، المناهج التعليمية، البيئة المادية المتوفرة، غرف النشاط، التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلي. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات تربوية فاعلة مثل لعب الأدوار، وسرد القصص، والبرامج الفردية والجماعية في التعليم من الاستراتيجيات الناجحة لتحسين برامج دمج طلبة الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى هول (Hull, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن اتجاهات وتصورات معلمي التعليم العام للتربية الخاصة حول الدمج وعلاقته مع المخرجات التعليمية والأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمةً، تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية في منطقة جنوب فلوريدا الأمريكية. استخدمت الدراسة المجموعات الإحصائية والمقابلة في عملية جمع البيانات من أفراد العينة. أشارت نتائج الدراسة إلى

أن نسبة قليلة من المعلمين لا تتوقع الحصول على نتائج أكاديمية جيدة من طلاب الاحتياجات الخاصة. وأن معظم أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات ليس لديهم توقعات عالية نحو هذه الفئة من الطلاب ويؤكدون بأن الطلاب العاديين لديهم القدرة على إظهار مستوى أكاديمي أعلى لطلاب الاحتياجات الخاصة.

قام الهانو (Alhano, 2006) بدراسة هدفت الكشف عن مستوى تمثيل طلبة صعوبات التعلم من خلال برامج الدمج في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والصعوبات التي تواجه تنفيذ هذه البرامج، ومقومات نجاحها. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية، حيث تم استطلاع آراء عينة مكونة من (13) معلماً من معلمي صعوبات التعلم، و(10) من المعلمين العاديين، و(9) من المرشدين، و(6) من مدراء المدارس، و(3) من أولياء الأمور. استخدمت الدراسة المقابلة شبه البنائية مع أفراد عينة الدراسة. أشارت النتائج إلى أن أهم المشكلات المرتبطة بتطبيق برنامج دمج طلبة صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية كانت عدم قدرة معلمي التعليم العام على تقديم برامج فاعلة لطلبة صعوبات التعلم وأن التعاون بين المعلمين ومدراء المدارس من أهم العناصر التي تعمل على إنجاح برامج التعليم لطلبة صعوبات التعلم.

كما قامت دييز (Dies, 2010) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على خبرات عينة من الطلبة المراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة حول معيقات الدمج في المدارس. تكونت عينة الدراسة من (7) طلاب من المراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المناطق التعليمية في مدينة بوسطن الأمريكية. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على استخدام الأسئلة المفتوحة من أجل الكشف عن خبراتهم الذاتية خلال المشاركة في برنامج الدمج. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعيقات التنظيمية في المدرسة الحكومية (توفر التكييفات، نقص الموارد داخل المدرسة) كانت من أهم المعيقات التي عبر عنها أفراد عينة

الدراسة وجاءت بدرجة متوسطة. وكانت المعيقات المرتبطة باتجاهات المعلمين نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبدرجة مرتفعة، حيث ذكر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المشاركين في الدراسة بأن اتجاهات المعلمين السلبية نحوهم، ونقص معرفتهم حول الإعاقة، وعدم تأهيلهم للتعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة في الصف الدامج من المعيقات الرئيسة لتنفيذ برنامج الدمج.

وقام هاسو (Hsu, 2010) بدراسة في تايوان هدفت إلى الكشف عن تصورات ومعارف معلمي التعليم العام في المدارس الحكومية نحو ممارسات الدمج لطلبة الاحتياجات الخاصة وأهم المعوقات المدركة لتلك الممارسات. استخدمت الدراسة المنهجية الكمية والنوعية، حيث تم استخدام الاستبانة والمقابلة لدى عينة مكونة من (60) من مدراء المدارس، و(412) من معلمي التعليم العام، و(41) من معلمي التربية الخاصة. أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين ومدراء المدارس في مدارس التعليم العام كانت ايجابية نحو الدمج. كما أشارت النتائج إلى أن معلمي التعليم العام يرون أن برامج الدمج تؤثر سلباً على طلبة الاحتياجات الخاصة في ضوء شدة الاعاقة وتبعاتها، وأن أهم المعيقات المدركة كانت البيئة المدرسية، وقلة المهارات الاجتماعية لطلبة الاحتياجات الخاصة، وعدم توفر التكييفات البيئية داخل الغرفة الصفية، وجاءت بدرجة متوسطة.

وهدفت الدراسة التي قام بها القريني (Alquraini, 2011) في المملكة العربية السعودية إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس العادية حول دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في السعودية. كما هدفت إلى الكشف عن وضع برامج التربية الخاصة المقدمة في النظام التعليمي في السعودية. تم في هذه الدراسة استخدام المنهجية النوعية القائمة على تحليل الوثائق، والحصول على نسب عدد الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي المدارس العادية نحو دمج طلبة الاحتياجات الخاصة كانت

إيجابية، وأن النظام التربوي في السعودية وخاصةً برامج التربية الخاصة تقدم خدمات واضحة لطلبة الإعاقات الحسية والجسدية بشكل خاص من أجل العمل على دمجهم داخل المدارس.

وقامت فوتس (Fuchs, 2011) بدراسة في ولاية الينوي الأمريكية هدفت إلى التعرف على تصورات واتجاهات معلمي التعليم العام نحو المعيقات المدركة المرتبطة بتطبيق برامج الدمج لطلبة الاحتياجات الخاصة. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على جمع البيانات والمعلومات من عينة مكونة من (5) من معلمي التعليم العام باستخدام المقابلة شبه البنائية والملاحظة. وتم تحليل البيانات والمعلومات من خلال تحليل محتوى آراء ومعتقدات واتجاهات معلمي التعليم العام نحو المعيقات المدركة المرتبطة ببرامج الدمج. أشارت النتائج إلى أن أهم المعيقات تمثلت بارتفاع مستوى التوقعات ذات العلاقة بأهداف التعلم وطلبة الاحتياجات الخاصة من قبل السلطات التعليمية وأولياء الأمور، وأن معلمي التعليم العام لا يمتلكون الخبرات والمهارات والمؤهلات والتدريب الكافي للتعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام، وعدم توفر الدعم المادي والمعنوي من قبل الإدارة المدرسية، والمعيقات المرتبطة بزيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية، وعدم توفر الوقت الكافي لمعلم التعليم العام لتلبية حاجات طلبة الاحتياجات الخاصة، وجاءت جميع هذه المعيقات بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وقام جلازرد (Glazzard, 2011) بدراسة في المملكة المتحدة هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ومساعدي التعليم حول معيقات الدمج الفاعل لطلبة الاحتياجات الخاصة في إحدى المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (38) معلماً ومعلمةً من معلمي إحدى المدارس الدامجة في المنطقة الجنوبية الشرقية من المملكة المتحدة. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على استخدام المقابلة شبه البنائية والمجموعات الإحصائية في جمع المعلومات من أفراد العينة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين

المعلمين والمعلمات تعزى إلى الجنس، لصالح المعلمات، في المعيقات المدركة للدمج الفاعل، وبينت النتائج أن أهم المعيقات كانت مرتبطة بالبيئة الصفية والمدرسية لبرنامج الدمج، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى خبرة التدريس، لصالح المعلمين الأقل خبرة في تصورات المعلم نحو معيقات الدمج الفاعل.

وأجرى اديلوفتش (Adilovic, 2012) دراسة في كرواتيا هدفت إلى التعرف على اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. تكونت عينة الدراسة من (22) من آباء وأمهات طلبة الاحتياجات الخاصة، و(214) من أباء وأمهات الطلبة العاديين الذين تم اختيارهم عشوائياً من منطقة زيليكا في كرواتيا. استخدمت الدراسة استبانة خاصة للكشف عن اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج طلبة الاحتياجات الخاصة. أشارت نتائج الدراسة الى أن (70%) من أولياء الأمور كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أولياء الأمور نحو الدمج، لصالح أولياء أمور طلبة الاحتياجات الخاصة.

كما أجرى القريني وجوت (Alquraini & Gut, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم مكونات التطبيق الناجح لبرامج الدمج للطلبة من ذوي الإعاقات الشديدة. استخدمت الدراسة المنهجية الوصفية الناقدة، حيث تم العمل على مراجعة الدراسات السابقة التي حاولت الكشف عن أهم عناصر التطبيق الناجح لبرامج الدمج في المدارس العادية. وتم في هذه الدراسة مراجعة (72) دراسة سابقة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم عناصر نجاح برامج دمج الطلبة من ذوي الإعاقات العقلية الشديدة تمثلت في تطوير تكييفات بيئية مناسبة للطلبة، وخلق اتجاهات إيجابية لدى المعلمين ومدراء المدارس نحو عملية الدمج، واستخدام برامج تفريد تعليم خاصة لهؤلاء الطلبة.

وقام روفينا وكليوني (Raffina & Kuyini, 2012) بدراسة في الهند هدفت إلى التعرف على أثر اتجاهات معلمي المدارس العادية نحو برامج الدمج وفاعلية الذات لدى المعلم وممارساته الصفية من خلال التعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية على التنفيذ الناجح لبرامج الدمج في المدارس الدامجة. تكونت عينة الدراسة من (93) معلماً ومعلمةً، و(923) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف الثالث وحتى السادس، تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الابتدائية في مدينة نانو الهندية. استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات من أفراد العينة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معيقات تنفيذ الدمج جاءت بدرجة متوسطة، وكانت أهم معيقات التنفيذ الناجح لبرامج الدمج استخدام معلمي المدارس العادية ممارسات غير فاعلة في تدريس الطلبة المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن معلمي المدارس العادية في الهند لا يفرقون في التعامل بين الطلبة العاديين، وطلبة الاحتياجات الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة

بتناول هذه الدراسات بالتحليل، يلاحظ أن الغالبية العظمى من هذه الدراسات اهتمت بالكشف عن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المدارس العامة، كدراسة الصباح وخميس والشيخة وعواد وسعيد (2008)، الديب (2008)، ألهانو (Alhano, 2006)، ديز (Diez, 2010)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود العديد من المعيقات التي تحول دون التنفيذ الناجح والفاعل لبرامج الدمج في المدارس العامة.

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بتناول اتجاهات المعلمين، ومدراء المدارس، وأولياء الأمور نحو عملية الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كدراسة الدبابنة والحسن (2008)، الصمادي (2010)، هاسو (Hsu, 2010)، القريني (Alquraini, 2011)، فوتس (Fuchs, 2011)، جلازرد (Glazzard, 2011)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى التباين في هذه

الاتجاهات ما بين المعلمين ومدراء المدارس، وأولياء الأمور، وفي الغالب كانت اتجاهات إيجابية نحو عملية الدمج، وخاصةً لدى أولياء الأمور.

وتناولت بعض الدراسات فاعلية عملية الدمج، وما يرتبط بها من برامج، ومقومات لنجاح هذه العملية، كدراسة الموسى (2005)، البلوي (2006)، منصور وعواد (2012)، القريني وجوت (Alquraini & Gut, 2012)، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية عملية الدمج، كما أشارت إلى ضرورة توفير المقومات اللازمة لإنجاح هذه العملية، وتنفيذ البرامج، وفي مقدمتها توفير التكييفات البيئية، والدورات التدريبية للمعلمين، والوسائل المعنية التي تسهم في تحقيق نتائج أفضل لعملية تنفيذ برامج دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي ضوء مطالعة الدراسات السابقة، وما هدفت إلى تناوله، بالإضافة إلى ما توصلت إليه من نتائج، يمكن الإشارة على أن الدراسة الحالية جاءت مكملة للدراسات السابقة، من حيث الأهداف، والنتائج. وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، فإن الدراسة الحالية تختلف عن سابقاتها من الدراسات، أنها جمعت عينة من المعلمين ومديري المدارس الذين لديهم تجربة واقعية لعملية تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية شملت مناطق ومدارس متعددة تطبق برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة. ويؤمل أن يكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة، وخاصةً في ضوء ما توصلت إليه من نتائج حول معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة والإجراءات التي تم إتباعها في إعداد أداة الدراسة وتطبيقها، وكيفية التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، كما يتضمن وصفاً لمجتمع وعينة ومتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات لاستخلاص النتائج، وفيما يلي عرض لذلك.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي برامج الدمج في المملكة العربية السعودية بمنطقة عسير التي تشمل ست محافظات، وهي (أبها، رجال ألمع، محايل عسير، بيشه، النماص، سراة عبيدة)، والبالغ عددهم (1403) مديراً ومعلماً، منهم (363) مديراً ومديرة بواقع (244) مديراً و(119) مديرة، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (1040) معلماً ومعلمةً، بواقع (627) معلماً، و(413) معلمةً للعام الدراسي 2014/2013، وذلك وفقاً لإحصاءات قسم التخطيط في إدارات التعليم للمحافظات المشمولة بالدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1230) مديراً ومعلماً، منهم (333) مديراً، و(927) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية المسحية، وفقاً للمتغير الطبقي (الجنس)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	927	75.4
	أنثى	303	24.6
	الكلي	**1230**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	1054	85.7
	دبلوم عالي	137	11.1
	ماجستير	39	3.2
	الكلي	**1230**	**100.0**
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	284	23.1
	من 5 إلى 10 سنوات	311	25.3
	أكثر من عشرة سنوات	635	51.6
	الكلي	**1230**	**100.0**

أداة الدراسة: استبانة معيقات تنفيذ برامج الدمج

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة للكشف عن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة العتيبي (2002)، البلوي (2006). وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (98) فقرة موزعة إلى سبعة مجالات؛ وهي: (مجال السياسات والتشريعات ويتكون من (12) فقرة، ومجال الوعي ويتكون من (19) فقرة، ومجال البرامج وخدمات الدعم ويتكون من (21) فقرة، ومجال بيئة البرنامج ويتكون من (10) فقرات، ومجال المعلمين والإدارة المدرسية ويتكون من (10) فقرات، ومجال الطلبة ويتكون

من (14) فقرة، ومجال الأُسر ويتكون من (12) فقرة. والملحق (أ) يبين أداة الدراسة بصورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: مؤشرات صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) أعضاء من هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة في جامعة اليرموك، ومؤتة، وآل البيت، والملك عبد العزيز، والقصيم، كما هو مبين في الملحق (ب)، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملائمة الفقرات من الناحية اللغوية، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، ومدى انتماء الفقرات للمجالات التي أدرجت ضمنها، وأية ملاحظات، أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها في إعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية، وحذف بعض الفقرات، حيث تم حذف (15) فقرة، وإعادة صياغة (12) فقرة، وبناءً على التعديلات التي تم إجرائها تكونت أداة الدراسة من (83) فقرة موزعة على سبعة مجالات؛ وهي: (مجال السياسات والتشريعات ويتكون من (12) فقرة، ومجال الوعي ويتكون من (14) فقرة، ومجال البرامج وخدمات الدعم ويتكون من (17) فقرة، ومجال بيئة البرنامج ويتكون من (9) فقرات، ومجال المعلمين والإدارة المدرسية ويتكون من (10) فقرات، ومجال الطلبة ويتكون من (10) فقرات، ومجال الأسر ويتكون من (11) فقرة؛ حيث تم تبني تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: لا تمثل مشكلة وتأخذ (1) درجة، مشكلة بسيطة وتأخذ (2) درجتان، مشكلة متوسطة وتأخذ (3) درجات، مشكلة كبيرة وتأخذ (4) درجات، مشكلة كبيرة جداً وتأخذ (5) درجات، والملحق (ج) يبين أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (60) مديراً ومعلماً من العاملين في المدارس المدمجة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها، وبين الفقرات والأداة ككل، والجدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات والأداة ككل

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
السياسات والتشريعات	1	تتوافر سياسات وطنية تعمل على تعزيز إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة	0.69	0.49
	2	وجود حواجز ومعوقات على مستوى السياسة العامة والتي من الممكن أن تؤثر سلبا على ممارسة الدمج	0.71	0.55
	3	توجد مبادئ توجيهية حول الدمج تسهل تنفيذه	0.72	0.55
	4	تجرى نقاشات بين أصحاب المصلحة المعنيين حول سبل تعزيز الدمج	0.69	0.53
	5	توضح السياسة الوطنية–بشأن تعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة –كفاءات ونوعية المدرسين فيما يتعلق بالدمج	0.74	0.58
	6	ينظر لمفهوم الدمج باعتباره المبدأ العام الذي يوجه جميع السياسات والممارسات التعليمية	0.70	0.57
	7	تتوافر أنظمة في وزارة التربية والتعليم لرصد حضور جميع الطلبة ومشاركاتهم وتحصيلهم	0.66	0.50
	8	تتوافر سياسات وتشريعات تعكس أفضل الممارسات بشأن الدمج المعترف بها دولياً، واستراتيجيات تنفيذها، والتعاون المشترك بين القطاعات، والعلاقات مع المنظمات غير الحكومية	0.71	0.57
	9	يوجد تمييز واضح في الفروق بين مفهوم "التكامل" و"الدمج"	0.67	0.61
	10	تنظم السياسات التعليمية تدريب المعلمين في الدمج	0.64	0.60
	11	توافر القوانين التي تحمي حقوق ذوي الإعاقة في الدمج في قطاع التعليم	0.65	0.58
	12	غياب السياسات الداعية إلى متابعة تنفيذ البرامج والمساءلة	0.61	0.55
الوعي	1	توافر حملات التوعية العامة التي تركز على وضع نهج قائم على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والدمج	0.71	0.64
	2	توافر الموارد البشرية والمادية الكافية	0.67	0.55
	3	توافر المصادر الإضافية المتوفرة لدعم الدمج (من القطاع الخاص، والمجتمع)	0.71	0.60
	4	وضع آليات للمساءلة من أجل رصد حالات استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة، وتسجيلهم في المدارس وإكمالهم للتعليم	0.71	0.64
	5	توعية الطلبة من غير ذوي الإعاقة، لتقبلهم وضمان تعاونهم في تحقيق أهداف برنامج الدمج	0.72	0.64
	6	جاهزية المعلمين المشاركين لتفهم الأبعاد الإنسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج	0.74	0.66
	7	جاهزية آباء الأطفال غير المعوقين لتفهم الأبعاد الإنسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج	0.74	0.66
	8	معرفة مظاهر وخصائص الأطفال ذوي الإعاقة ومشكلاتهم	0.74	0.67
	9	قيام وسائل الإعلام بالدور المتوقع فيما يخص دمج ذوي الإعاقة	0.70	0.60
	10	المعيقات المرتبطة بالمعلمين، مديري المدارس والمشرفين التربويين	0.70	0.68
	11	وجود قوانين تنظم عملية الدمج في المدارس	0.72	0.69
	12	مناسبة البيئة المدرسية والصفية لطالب الاحتياجات الخاصة	0.72	0.67

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع	
			المجال	المقياس
	13	دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر بشكل كبير على التنفيذ الناجح لبرامج الدمج	0.72	0.67
	14	القدرة على الحصول على برامج تدخل مبكر	0.69	0.63
البرامج وخدمات الدعم	1	توافر خدمات الدعم والمساندة لبرنامج الدمج	0.77	0.71
	2	توافر البرامج التربوية والخدمات الداعمة لإنجاح برنامج الدمج	0.79	0.74
	3	توافر برامج العلاج اللغوي والنطقي	0.75	0.67
	4	توافر برامج الإرشاد النفسي	0.74	0.67
	5	توافر خدمات العلاج الطبيعي	0.72	0.63
	6	توافر خدمات العلاج الوظيفي	0.74	0.66
	7	توافر المواصلات من والى المدرسة	0.60	0.54
	8	توافر برامج الترفيه والأنشطة (الرياضة، الفن)	0.71	0.63
	9	كفاية المخصصات المالية ومصادر التمويل للوفاء بمتطلبات البرامج	0.74	0.66
	10	تنفيذ تدابير معينة بحيث يتم السماح للمعلمين لتنفيذ تعليم أكثر دمجاً، (مع الأخذ في الاعتبار قضايا مثل حجم الصف، وسهولة الوصول، وتكييف المناهج الدراسية)	0.76	0.72
	11	توزيع الموارد، البشرية والمالية، بطريقة يستفيد منها الطلاب ذوو الإعاقات	0.78	0.73
	12	توافر معلومات واضحة عن التخطيط والتنفيذ للبرنامج	0.79	0.74
	13	تحديد عدد الطلاب المدمجين في الصف	0.66	0.59
	14	مرونة المنهج المدرسي بحيث يسمح بالتكييف المناسب وفقا لاحتياجات الطلبة	0.71	0.63
	15	وضوح آلية تقدم الطلبة وكيفية حصولهم على شهادات معتمدة	0.73	0.64
	16	توافر التعديلات على أساليب التدريس المتوفرة لضمان قبول الأطفال	0.73	0.71
	17	تتوافر تعليمات تتيح لاستخدم مناهج مرنة تشجع التركيز على الطفل بحيث يمكن لجميع الأطفال التقدم بناء على سرعتهم الفردية	0.75	0.74
بيئة البرنامج	1	تزيد نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم على 15% من عدد الطلبة الكلي في الصف	0.53	0.51
	2	يزيد عدد الطلبة الكلي للصف الذي يضم طالباً من الطلبة ذوي الإعاقة على 20 طالباً	0.58	0.50
	3	تقل مساحة الغرفة الصفية عن 6×8م	0.66	0.53
	4	توافر تجهيزات مناسبة في غرفة المصادر مثل: أثاث آمن، الوسائل التعليمية، جهاز حاسوب	0.73	0.61
	5	احتواء حافلات نقل الطلبة على تجهيزات تضمن أمن الطلبة وسلامتهم	0.80	0.62
	6	توافر مشرفة / مشرف للحافلة مؤهلة ومدربة	0.77	0.62
	7	مراعاة البيئة الفيزيائية المدرسية شروط السلامة العامة	0.81	0.66
	8	توافر قاعات رياضية مجهزة ومعدة وتناسب الطلبة ذوي الإعاقة	0.74	0.60
	9	توافر الأدوات والأجهزة المساعدة والوسائل التربوية التعليمية، والمناهج المحوسبة، والمناهج المعدلة، أفلام توضيحية، مناهج متعددة	0.75	0.63
المعلمين والإدارة المدرسية	1	توافر إدارة مدرسية تتصف بالرؤية الجيدة حول أهمية برامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة	0.69	0.63
	2	توافر مدرسين متخصصين لدعم معلمي الصفوف العادية الذين يعلّمون الأطفال ذوي الإعاقات	0.72	0.66
	3	الافتقار إلى برامج التدريب المهني وبرامج التطوير المهني لمعلمي التعليم العام	0.72	0.65
	4	اتجاهات معلمي التعليم العام السلبية نحو الدمج	0.78	0.65
	5	الافتقار إلى العلاقة التعاونية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة	0.78	0.62
	6	انخفاض مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين التربية الخاصة	0.76	0.63
	7	المتطلبات الإدارية المتزايدة	0.77	0.70
	8	كفاية الوقت الزمني لإنجاز المهام والمتطلبات الخاصة بالبرنامج	0.72	0.65
	9	افتقار برامج التدريب والتطوير المهني إلى عنصر النوعية والكفاءة	0.80	0.70
	10	الافتقار إلى التواصل والتعاون الفعال بين الفريق متعدد التخصصات	0.79	0.70
	1	تناغم الطلبة من حيث العمر الزمني في برنامج الدمج	0.73	0.65
	2	الافتقار إلى نظم الإحالة الفعالة واستراتيجيات التشخيص والتقييم	0.77	0.71

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
الطلبة	3	معرفة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	0.74	0.70
	4	افتقار الطلبة المدمجين للمهارات الاستقلالية والوظيفية	0.78	0.67
	5	ضعف قدرات التواصل لدى طالب الاحتياجات الخاصة	0.77	0.65
	6	انخفاض مستوى الدافعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة	0.77	0.65
	7	انخفاض مستوى تقدير الذات والثقة في النفس لدى طالب الاحتياجات الخاصة	0.79	0.64
	8	تعرض الطالب ذي الاحتياجات الخاصة إلى الاستغلال من قبل الطلاب العاديين في المدرسة	0.76	0.57
	9	انخفاض مستوى الكفايات الاجتماعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة	0.81	0.67
	10	وجود طلبة متعددي أو مزدوجي الإعاقة في برنامج الدمج	0.65	0.59
الأسر	1	اتجاهات أولياء الأمور السلبية نحو برامج الدمج	0.75	0.62
	2	نقص المعلومات المتوافرة حول البدائل التربوية للآباء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	0.78	0.68
	3	نقص المعلومات المتوافرة للآباء حول الإجراءات (التطبيقات المتعلقة بالتمويل، والتوقعات من إدارة المدرسة)	0.79	0.67
	4	مخاوف آباء الأطفال ذوي الإعاقة من برنامج الدمج	0.76	0.64
	5	إنكار الإعاقة من قبل الوالدين أو التقليل غير الواقعي منها	0.78	0.62
	6	خيارات الوالدين لإحالة الطفل	0.74	0.63
	7	عدم توافر فرص مشاركة الوالدين في ترتيبات الدعم، والتخطيط البرامج ووضع الأهداف التربوية المناسبة	0.78	0.64
	8	عدم قدرة أولياء الأمور على تحمل التكاليف الخاصة للعملية التعليمية لطفلهم	0.74	0.62
	9	الافتقار إلى دعم الآباء أثناء المشاركة في العملية التعليمية	0.81	0.64
	10	الافتقار إلى برامج تدريب وتمكين أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة	0.78	0.64
	11	عدم دعم منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك جمعيات أولياء أمور الأطفال المعوقين، لتعزيز الحق في التعليم ومعرفة كيفية التأثير على السياسات والممارسات الفعالة	0.71	0.59

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال السياسات والتشريعات مع المجال، تراوحت بين (0.61–0.74)، وبين (0.49–0.61) مع الأداة ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الوعي، تراوحت بين (0.67–0.74) مع المجال، وبين (0.55–0.69) مع الأداة ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال البرامج وخدمات الدعم، تراوحت بين (0.60–0.79) مع المجال، وبين (0.54–0.74) مع الأداة ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال بيئة البرنامج تراوحت بين (0.53–0.81) مع المجال، وبين (0.50–0.66) مع الأداة ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال المعلمين والإدارة المدرسية، تراوحت (0.69–0.80) مع المجال، وبين (0.62–0.70) مع الأداة ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الطلبة، تراوحت

(0.65–0.81) مع المجال، وبين (0.57–0.71) مع الأداة ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الأسر، تراوحت بين (0.71–0.81) مع المجال، وبين (0.59–0.68) مع الأداة ككل.

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدارسة مع الأداة ككل، وقيم معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لمجالات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدارسة مع الأداة ككل والارتباطات البينية للمجالات

العلاقة بين:	السياسات والتشريعات	الوعي	البرامج وخدمات الدعم	بيئة البرنامج	المعلمين والإدارة المدرسية	الطلبة	الأسر
الوعي	0.76						
البرامج وخدمات الدعم	0.71	0.84					
بيئة البرنامج	0.57	0.69	0.76				
المعلمين والإدارة المدرسية	0.65	0.72	0.76	0.71			
الطلبة	0.64	0.70	0.69	0.68	0.78		
الأسر	0.56	0.67	0.65	0.66	0.74	0.81	
الأداة ككل	**0.81**	**0.90**	**0.91**	**0.83**	**0.88**	**0.86**	**0.83**

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل، تراوحت بين (0.81–0.91)، كما أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (0.57–0.84).

ثبات أداة الدراسة

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية

بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
السياسات والتشريعات	0.90	0.88	12
الوعي	0.93	0.85	14
البرامج وخدمات الدعم	0.95	0.81	17
بيئة البرنامج	0.87	0.94	9
المعلمين والإدارة المدرسية	0.91	0.91	10
الطلبة	0.92	0.92	10
الأسر	0.93	0.89	11
الأداة ككل	**0.98**	**0.84**	**83**

يلاحظ من الجدول (4) أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ككل) بلغ (0.98)، وتراوحت قيم الثبات للمجالات بين (0.87-0.95)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة لأداة الدراسة (ككل) (0.84)، وتراوحت قيم الثبات للمجالات بين (0.81-0.94). وفي ضوء دلالات الصدق والثبات يرى الباحث أن هذه الدراسة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

معيار تصحيح أداة الدارسة

تم التوصل إلى معيار التصحيح عن طريق حساب المدى لتدريج ليكرت الخماسي لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) والمجالات التي تتبع لها، وفقرات المجالات من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين؛ على النحو الآتي:

المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5 – 1 = 4

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الأحكام}} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية.

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي لدرجة المعوقات للمتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة، ومجالاتها وفقراتها، وذلك على النحو الآتي:

درجة المعيقات		فئة المتوسطات الحسابية
كبيرة	⇦	5.00−3.67
متوسطة	⇦	3.66−2.34
متدنية	⇦	2.33−1.00

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحث موجه من عمادة كلية التربية إلى الملحقية الثقافية السعودية في الأردن، كما هو مبين في الملحق (د)، كما تم الحصول على كتب تسهيل مهمة موجهه من الملحقية الثقافية السعودية إلى إدارات التعليم في محافظات منطقة عسير في المملكة العربية السعودية كما هو مبين في الملحق (هـ).

- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة بعد شرح هدف الدراسة، والإجابة على جميع استفساراتهم.
- الطلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة على فقرات الاستبانة كم يرونها معبرة عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع البيانات ومن ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب لاستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، ولها ثلاثة مستويات (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير).
- سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغيرات التابعة

- درجة معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين.

المعالجات الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) ومجالاتها من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة متبوعة بإجراء تحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) وللمجالات من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسـة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية بمنطقة عسير من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين، وعن أثر بعض المتغيرات الخاصة بالمديرين والمعلمين فيها، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة، وفقاً لأسئلة الدراسة التي تم طرحها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) ومجالاته من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) ومجالاته من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المقياس ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	**الأسر**	3.438	0.96	متوسطة
2	4	**بيئة البرنامج**	3.331	0.98	متوسطة
3	3	**البرامج وخدمات الدعم**	3.325	0.95	متوسطة
4	2	**الوعي**	3.302	0.93	متوسطة
5	5	**المعلمين والإدارة المدرسية**	3.291	0.98	متوسطة
6	6	**الطلبة**	3.283	0.96	متوسطة
7	1	**السياسات والتشريعات**	3.047	0.90	متوسطة
		الأداة ككل	**3.287**	**0.83**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (5) أن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) ومجالاته من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين قد كانت (متوسطة)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقاً للترتيب الآتي: مجال الأسر في المرتبة الأولى، تلاه مجال بيئة البرنامج في المرتبة الثانية، تلاه مجال البرامج وخدمات الدعم في المرتبة الثالثة، تلاه مجال الوعي في المرتبة الرابعة، تلاه مجال المعلمين والإدارة المدرسية في المرتبة الخامسة، تلاه مجال الطلبة في المرتبة السادسة، وجاء في المرتبة الأخيرة والسابعة مجال السياسات والتشريعات.

أولاً: مجال السياسات والتشريعات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السياسات والتشريعات، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السياسات والتشريعات مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	مجال السياسات والتشريعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	غياب السياسات الداعية إلى متابعة تنفيذ البرامج والمساءلة	3.373	1.30	متوسطة
2	10	تنظم السياسات التعليمية تدريب المعلمين في الدمج	3.354	1.32	متوسطة
3	11	توافر القوانين التي تحمي حقوق ذوي الإعاقة في الدمج في قطاع التعليم	3.255	1.36	متوسطة
4	2	وجود حواجز ومعوقات على مستوى السياسة العامة والتي من الممكن أن تؤثر سلبا على ممارسة الدمج	3.218	1.29	متوسطة
5	8	توافر سياسات وتشريعات تعكس أفضل الممارسات بشأن الدمج المعترف بها دولياً، واستراتيجيات تنفيذها، والتعاون المشترك بين القطاعات، والعلاقات مع المنظمات غير الحكومية	3.165	1.30	متوسطة
6	9	يوجد تمييز واضح في الفروق بين مفهوم "التكامل" و"الدمج"	3.162	1.27	متوسطة
7	5	توضح السياسة الوطنية-بشأن تعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة -كفاءات ونوعية المدرسين فيما يتعلق بالدمج	2.986	1.36	متوسطة
8	1	تتوافر سياسات وطنية تعمل على تعزيز إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة	2.848	1.40	متوسطة
9	4	تجرى نقاشات بين أصحاب المصلحة المعنيين حول سبل تعزيز الدمج	2.824	1.31	متوسطة
10	6	ينظر لمفهوم الدمج باعتباره المبدأ العام الذي يوجه جميع السياسات والممارسات التعليمية	2.821	1.32	متوسطة
11	7	تتوافر أنظمة في وزارة التربية والتعليم لرصد حضور جميع الطلبة ومشاركاتهم وتحصيلهم	2.807	1.40	متوسطة
12	3	توجد مبادئ توجيهية حول الدمج تسهل تنفيذه	2.748	1.27	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن فقرات مجال السياسات والتشريعات قد صُنِّفت ضمن درجة معيقات (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (12) التي نصَّت على "غياب السياسات الداعية إلى متابعة تنفيذ البرامج والمساءلة" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم 3 التي نصَّت على "توجد مبادئ توجيهية حول الدمج تسهل تنفيذه" في المرتبة الأخيرة.

ثانياً: مجال الوعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوعي، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوعي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	مجال الوعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	14	القدرة على الحصول على برامج تدخل مبكر	3.580	1.26	متوسطة
2	12	مناسبة البيئة المدرسية والصفية لطالب الاحتياجات الخاصة	3.556	1.31	متوسطة
3	3	توافر المصادر الإضافية المتوفرة لدعم الدمج (من القطاع الخاص، والمجتمع)	3.535	1.29	متوسطة
4	9	قيام وسائل الإعلام بالدور المتوقع فيما يخص دمج ذوي الإعاقة	3.450	1.33	متوسطة
5	1	توافر حملات التوعية العامة التي تركز على وضع نهج قائم على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والدمج	3.389	1.33	متوسطة
6	2	توافر الموارد البشرية والمادية الكافية	3.359	1.36	متوسطة
7	10	المعيقات المرتبطة بالمعلمين، مديري المدارس والمشرفين التربويين	3.302	1.32	متوسطة
8	13	دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر بشكل كبير على التنفيذ الناجح لبرامج الدمج	3.272	1.24	متوسطة
9	11	وجود قوانين تنظم عملية الدمج في المدارس	3.222	1.31	متوسطة
10	4	وضع آليات للمساءلة من أجل رصد حالات استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة، وتسجيلهم في المدارس وإكمالهم للتعليم	3.189	1.29	متوسطة
11	8	معرفة مظاهر وخصائص الأطفال ذوي الإعاقة ومشكلاتهم	3.137	1.28	متوسطة
12	5	توعية الطلبة من غير ذوي الإعاقة، لتقبلهم وضمان تعاونهم في تحقيق أهداف برنامج الدمج	3.124	1.32	متوسطة
13	7	جاهزية آباء الأطفال غير المعوقين لتفهم الأبعاد الإنسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج	3.110	1.30	متوسطة
14	6	جاهزية المعلمين المشاركين لتفهم الأبعاد الإنسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج	3.010	1.34	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن فقرات مجال الوعي قد صُنِّفت ضمن درجة معيقات (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (14) التي نصَّت على "القدرة على الحصول على برامج تدخل مبكر" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم 6 التي نصَّت على "جاهزية المعلمين المشاركين لتفهم الأبعاد الإنسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج" في المرتبة الأخيرة.

ثالثاً: مجال البرامج وخدمات الدعم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البرامج وخدمات الدعم، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البرامج وخدمات الدعم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	مجال البرامج وخدمات الدعم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	توافر خدمات العلاج الوظيفي	3.686	1.26	كبيرة
2	5	توافر خدمات العلاج الطبيعي	3.642	1.31	متوسطة
3	1	توافر خدمات الدعم والمساندة لبرنامج الدمج	3.574	1.23	متوسطة
4	3	توافر برامج العلاج اللغوي والنطقي	3.448	1.31	متوسطة
5	9	كفاية المخصصات المالية ومصادر التمويل للوفاء بمتطلبات البرامج	3.428	1.33	متوسطة
6	10	تنفيذ تدابير معينة بحيث يتم السماح للمعلمين لتنفيذ تعليم أكثر دمجاً، (مع الأخذ في الاعتبار قضايا مثل حجم الصف، وسهولة الوصول، وتكييف المناهج الدراسية)	3.426	1.27	متوسطة
7	2	توافر البرامج التربوية والخدمات الداعمة لإنجاح برنامج الدمج	3.421	1.22	متوسطة
8	11	توزيع الموارد، البشرية والمالية، بطريقة يستفيد منها الطلاب ذوو الإعاقات	3.385	1.28	متوسطة
9	16	توافر التعديلات على أساليب التدريس المتوفرة لضمان قبول الأطفال	3.327	1.27	متوسطة
10	17	تتوافر تعليمات تتيح لاستخدم مناهج مرنة تشجع التركيز على الطفل بحيث يمكن لجميع الأطفال التقدم بناء على سرعتهم الفردية	3.307	1.23	متوسطة
11	12	توافر معلومات واضحة عن التخطيط والتنفيذ للبرنامج	3.302	1.26	متوسطة
12	4	توافر برامج الإرشاد النفسي	3.279	1.32	متوسطة
13	14	مرونة المنهج المدرسي بحيث يسمح بالتكييف المناسب وفقا لاحتياجات الطلبة	3.241	1.34	متوسطة
14	8	توافر برامج الترفيه والأنشطة (الرياضة، الفن)	3.202	1.40	متوسطة
15	15	وضوح آلية تقدم الطلبة وكيفية حصولهم على شهادات معتمدة	3.160	1.32	متوسطة
16	7	توافر المواصلات من والى المدرسة	2.899	1.49	متوسطة
17	13	تحديد عدد الطلاب المدمجين في الصف	2.796	1.36	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن فقرات مجال البرامج وخدمات الدعم قد صُنِّفت ضمن درجتي معيقات: (كبيرة) للفقرة ذات الرقم (6) و(متوسطة) للفقرات ذوات الرتب (2–17)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (6) التي نصَّت على "توافر خدمات العلاج الوظيفي" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (13) التي نصَّت على "تحديد عدد الطلاب المدمجين في الصف" في المرتبة الأخيرة.

رابعاً: مجال بيئة البرنامج

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بيئة البرنامج، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بيئة البرنامج مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	مجال بيئة البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	توافر قاعات رياضية مجهزة ومعدة وتناسب الطلبة ذوي الإعاقة	3.684	1.35	كبيرة
2	9	توافر الأدوات والأجهزة المساعدة والوسائل التربوية التعليمية، والمناهج المحوسبة، والمناهج المعدلة، أفلام توضيحية، مناهج متعددة	3.588	1.33	متوسطة
3	6	توافر مشرفة / مشرف للحافلة مؤهلة ومدربة	3.476	1.41	متوسطة
4	5	احتواء حافلات نقل الطلبة على تجهيزات تضمن أمن الطلبة وسلامتهم	3.347	1.41	متوسطة
5	7	مراعاة البيئة الفيزيائية المدرسية شروط السلامة العامة	3.343	1.37	متوسطة
6	2	يزيد عدد الطلبة الكلي للصف الذي يضم طالباً من الطلبة ذوي الإعاقة على 20 طالباً	3.180	1.41	متوسطة
7	4	توافر تجهيزات مناسبة في غرفة المصادر مثل: أثاث آمن، الوسائل التعليمية، جهاز حاسوب	3.180	1.45	متوسطة
8	3	تقل مساحة الغرفة الصفية عن 6×8م	3.135	1.42	متوسطة
9	1	تزيد نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم على 15% من عدد الطلبة الكلي في الصف	3.046	1.37	متوسطة

يلاحظ من الجدول (9) أن فقرات مجال بيئة البرامج قد صُنِّفت ضمن درجتي معيقات: (كبيرة) للفقرة ذات الرقم (8) و(متوسطة) للفقرات ذوات الرتب (2–9)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم 8 التي نصَّت على "توافر قاعات رياضية مجهزة ومعدة وتناسب الطلبة ذوي الإعاقة" في

المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (1) التي نصَّت على "تزيد نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم على (15%) من عدد الطلبة الكلي في الصف" في المرتبة الأخيرة.

خامساً: مجال المعلمين والإدارة المدرسية

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلمين والإدارة المدرسية، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلمين والإدارة المدرسية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	مجال المعلمين والإدارة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الافتقار إلى برامج التدريب المهني وبرامج التطوير المهني لمعلمي التعليم العام	3.637	1.24	متوسطة
2	9	افتقار برامج التدريب والتطوير المهني إلى عنصر النوعية والكفاءة	3.435	1.22	متوسطة
3	10	الافتقار إلى التواصل والتعاون الفعال بين الفريق متعدد التخصصات	3.410	1.30	متوسطة
4	4	اتجاهات معلمي التعليم العام السلبية نحو الدمج	3.355	1.32	متوسطة
5	7	المتطلبات الإدارية المتزايدة	3.246	1.31	متوسطة
6	5	الافتقار إلى العلاقة التعاونية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة	3.227	1.35	متوسطة
7	6	انخفاض مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين التربية الخاصة	3.221	1.29	متوسطة
8	2	توافر مدرسين متخصصين لدعم معلمي الصفوف العادية الذين يعلّمون الأطفال ذوي الإعاقات	3.198	1.34	متوسطة
9	1	توافر إدارة مدرسية تتصف بالرؤية الجيدة حول أهمية برامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة	3.119	1.39	متوسطة
10	8	كفاية الوقت الزمني لإنجاز المهام والمتطلبات الخاصة بالبرنامج	3.061	1.36	متوسطة

يلاحظ من الجدول (10) أن فقرات مجال المعلمين والإدارة المدرسية قد صُنِّفت ضمن درجة معيقات (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم 3 التي نصَّت على "الافتقار إلى برامج التدريب المهني وبرامج التطوير المهني لمعلمي التعليم العام" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (8) التي نصَّت على "كفاية الوقت الزمني لإنجاز المهام والمتطلبات الخاصة بالبرنامج" في المرتبة الأخيرة.

سادساً: مجال الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلبة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	مجال الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	انخفاض مستوى الدافعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة	3.421	1.25	متوسطة
2	10	وجود طلبة متعددي أو مزدوجي الإعاقة في برنامج الدمج	3.375	1.34	متوسطة
3	5	ضعف قدرات التواصل لدى طالب الاحتياجات الخاصة	3.371	1.23	متوسطة
4	2	الافتقار إلى نظم الإحالة الفعالة واستراتيجيات التشخيص والتقييم	3.324	1.21	متوسطة
5	7	انخفاض مستوى تقدير الذات والثقة في النفس لدى طالب الاحتياجات الخاصة	3.311	1.18	متوسطة
6	4	افتقار الطلبة المدمجين للمهارات الاستقلالية والوظيفية	3.280	1.27	متوسطة
7	1	تناغم الطلبة من حيث العمر الزمني في برنامج الدمج	3.202	1.32	متوسطة
8	8	تعرض الطالب ذي الاحتياجات الخاصة إلى الاستغلال من قبل الطلاب العاديين في المدرسة	3.200	1.37	متوسطة
9	9	انخفاض مستوى الكفايات الاجتماعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة	3.190	1.26	متوسطة
10	3	معرفة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	3.160	1.30	متوسطة

يلاحظ من الجدول (11) أن فقرات مجال الطلبة قد صُنِّفت ضمن درجة معيقات (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (6) التي نصَّت على "انخفاض مستوى الدافعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (3) التي نصَّت على "معرفة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة" في المرتبة الأخيرة.

سابعاً: مجال الأسر

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسر، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسر مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	مجال الأسر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	عدم دعم منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك جمعيات أولياء أمور الأطفال المعوقين، لتعزيز الحق في التعليم ومعرفة كيفية التأثير على السياسات والممارسات الفعالة	3.644	1.26	متوسطة
2	10	الافتقار إلى برامج تدريب وتمكين أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة	3.591	1.22	متوسطة
3	8	عدم قدرة أولياء الأمور على تحمل التكاليف الخاصة للعملية التعليمية لطفلهم	3.480	1.27	متوسطة
4	2	نقص المعلومات المتوافرة حول البدائل التربوية للآباء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	3.478	1.22	متوسطة
5	9	الافتقار إلى دعم الآباء أثناء المشاركة في العملية التعليمية	3.471	1.24	متوسطة
6	7	عدم توافر فرص مشاركة الوالدين في ترتيبات الدعم، والتخطيط البرامج ووضع الأهداف التربوية المناسبة	3.453	1.19	متوسطة
7	5	إنكار الإعاقة من قبل الوالدين أو التقليل غير الواقعي منها	3.435	1.28	متوسطة
8	3	نقص المعلومات المتوافرة للآباء حول الإجراءات (التطبيقات المتعلقة بالتمويل، والتوقعات من إدارة المدرسة)	3.432	1.25	متوسطة
9	1	اتجاهات أولياء الأمور السلبية نحو برامج الدمج	3.320	1.31	متوسطة
10	4	مخاوف آباء الأطفال ذوي الإعاقة من برنامج الدمج	3.278	1.28	متوسطة
11	6	خيارات الوالدين لإحالة الطفل	3.241	1.24	متوسطة

يلاحظ من الجدول (12) أن فقرات مجال الأسر قد صُنِّفت ضمن درجة معيقات (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (11) التي نصَّت على "عدم دعم منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك جمعيات أولياء أمور الأطفال المعوقين، لتعزيز الحق في التعليم ومعرفة كيفية التأثير على السياسات والممارسات الفعالة" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (6) التي نصَّت على "خيارات الوالدين لإحالة الطفل" في المرتبة الأخيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين تعزى إلى المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟".

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.287	0.77
	أنثى	3.290	0.98
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.287	0.82
	دبلوم عالي	3.207	0.83
	ماجستير	3.580	0.79
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	3.098	0.81
	من 5 إلى 10 سنوات	3.405	0.92
	أكثر من عشرة سنوات	3.315	0.77

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين، وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.005	1	0.005	0.008	0.930
المؤهل العلمي	3.992	2	1.996	2.989	0.051
سنوات الخبرة	14.771	2	7.385	11.057	0.000
الخطأ	817.541	1224	0.668		
الكلي	836.536	1229			

يتبين من الجدول (14) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؛ ولكون هذا المتغير متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار (Levene)؛ بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لاختبار Levene (4.373) عند درجتي حرية (17 للبسط، و1212 للمقام) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين، وفقاً للمتغير (سنوات الخبرة) نظراً لوجود انتهاك في تجانس التباين، وفقاً لاختبار (Levene)، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج اختبار Games-Howell لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة)

سنوات الخبرة		أقل من خمس سنوات	أكثر من عشرة سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
Games-Howell	**المتوسط الحسابي**	**3.098**	**3.315**	**3.405**
أقل من خمس سنوات	3.098			
أكثر من عشرة سنوات	3.315	0.217		
من 5 إلى 10 سنوات	3.405	0.307	0.091	

يتضح من الجدول (15) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين يعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؛ حيث يعاني المعلمين من ذوي الخبرات المتوسطة (من 5 إلى 10 سنوات) أكثر من زملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من 5 سنوات)، ثم يعاني المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة (أكثر من عشرة سنوات) أكثر مما يعانيه زملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من 5 سنوات).
- عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين يعزى لمتغير (الجنس).
- عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (ككل) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين يعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين، وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	السياسات والتشريعات	الوعي	البرامج وخدمات الدعم	بيئة البرنامج	المعلمين والإدارة المدرسية	الطلبة	الأسر
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.006	3.301	3.330	3.341	3.302	3.285	3.450
		الانحراف المعياري	0.86	0.89	0.93	0.95	0.95	0.91	0.91
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.171	3.305	3.308	3.301	3.255	3.279	3.403
		الانحراف المعياري	1.02	1.06	1.04	1.08	1.09	1.10	1.09
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.059	3.294	3.318	3.321	3.294	3.293	3.440
		الانحراف المعياري	0.89	0.94	0.96	0.97	0.99	0.96	0.96
	دبلوم عالي	المتوسط الحسابي	2.878	3.260	3.279	3.329	3.184	3.118	3.391
		الانحراف المعياري	0.95	0.91	0.91	1.06	0.99	0.97	0.97
	ماجستير	المتوسط الحسابي	3.303	3.668	3.679	3.618	3.582	3.597	3.569
		الانحراف المعياري	1.04	0.80	0.83	0.94	0.87	0.93	0.80
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	المتوسط الحسابي	2.880	3.130	3.161	3.121	3.056	3.062	3.248
		الانحراف المعياري	0.85	0.88	0.97	0.99	1.01	0.98	0.93
	من 5 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.206	3.405	3.458	3.437	3.429	3.380	3.519
		الانحراف المعياري	0.99	1.03	1.02	1.02	1.05	1.01	1.04
	أكثر من عشرة سنوات	المتوسط الحسابي	3.043	3.329	3.333	3.373	3.328	3.336	3.484
		الانحراف المعياري	0.87	0.89	0.91	0.95	0.92	0.91	0.92

يلاحظ من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة

نظر مدراء المدارس والمعلمين متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية، وفقاً للمتغيرات لتحديد أنسب تحليل تباين ثلاثي (تحليل تباين ثلاثي متعدد، أم تحليل تباين ثلاثي) توجب استخدامه، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

العلاقة وفقاً للمتغيرات	السياسات والتشريعات	الوعي	البرامج وخدمات الدعم	بيئة البرنامج	المعلمين والإدارة المدرسية	الطلبة
الوعي	0.76					
البرامج وخدمات الدعم	0.71	0.83				
بيئة البرنامج	0.57	0.69	0.76			
المعلمين والإدارة المدرسية	0.64	0.71	0.76	0.71		
الطلبة	0.63	0.70	0.69	0.67	0.77	
الأسر	0.56	0.66	0.65	0.66	0.73	0.80

اختبار Bartlett للكروية

كا ^{2} التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
7631.872	**27**	**0.000**

يتبين من الجدول (17) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين مجتمعة وفقاً للمتغيرات، كما هو مبين في الجدول (18).

جدول (18)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين مجتمعة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.020	3.496	7	1218	0.001
المؤهل العلمي	Wilks' Lambda	0.975	2.207	14	2436	0.006
سنوات الخبرة	Wilks' Lambda	0.971	2.609	14	2436	0.001

يتبين من الجدول (18) وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين مجتمعة؛ ولتحديد أيٍّ من مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين كان أثرُ المتغيرات؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين كلٍّ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات، كما هو مبين في الجدول (19).

جدول (19)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين كلٍّ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	السياسات والتشريعات	5.763	1	5.763	7.239	0.007
	الوعي	0.002	1	0.002	0.002	0.964
	البرامج وخدمات الدعم	0.511	1	0.511	0.567	0.452
	بيئة البرنامج	0.236	1	0.236	0.247	0.619
	المعلمين والإدارة المدرسية	0.446	1	0.446	0.469	0.494
	الطلبة	0.158	1	0.158	0.174	0.676
	الأسر	0.144	1	0.144	0.159	0.690

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	السياسات والتشريعات	8.077	2	4.039	5.073	0.006
	الوعي	4.811	2	2.405	2.804	0.061
	البرامج وخدمات الدعم	4.408	2	2.204	2.446	0.087
	بيئة البرنامج	2.642	2	1.321	1.384	0.251
	المعلمين والإدارة المدرسية	4.889	2	2.445	2.570	0.077
	الطلبة	8.279	2	4.140	4.582	0.010
	الأسر	1.050	2	0.525	0.577	0.562
سنوات الخبرة	السياسات والتشريعات	15.578	2	7.789	9.785	0.000
	الوعي	11.394	2	5.697	6.640	0.001
	البرامج وخدمات الدعم	12.475	2	6.237	6.923	0.001
	بيئة البرنامج	15.976	2	7.988	8.370	0.000
	المعلمين والإدارة المدرسية	22.399	2	11.199	11.774	0.000
	الطلبة	19.261	2	9.630	10.659	0.000
	الأسر	13.314	2	6.657	7.311	0.001
الخطأ	السياسات والتشريعات	974.351	1224	0.796		
	الوعي	1050.134	1224	0.858		
	البرامج وخدمات الدعم	1102.799	1224	0.901		
	بيئة البرنامج	1168.125	1224	0.954		
	المعلمين والإدارة المدرسية	1164.300	1224	0.951		
	الطلبة	1105.859	1224	0.903		
	الأسر	1114.540	1224	0.911		
الكلي	السياسات والتشريعات	1003.216	1229			
	الوعي	1067.089	1229			
	البرامج وخدمات الدعم	1120.771	1229			
	بيئة البرنامج	1188.067	1229			
	المعلمين والإدارة المدرسية	1192.194	1229			
	الطلبة	1132.815	1229			
	الأسر	1129.383	1229			

يتبين من الجدول (19) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجال معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (السياسات والتشريعات) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين يعزى لمتغير (الجنس)؛ حيث تعاني المعلمات من معيقات السياسات والتشريعات أكثر مما يعانيه المعلمين الذكور وبفارق جوهري دال إحصائياً.

كما يتبين من الجدول (19) وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؛ ولكون المتغيرين (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار (Levene) للتحقق من انتهاك تجانس التباين لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً للمتغيرين (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؛ بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين، وفقاً للمتغيرين (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، كما هو مبين في الجدول (20).

جدول (20)

نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المجال	قيمة ف المحسوبة لاختبار Levene	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
السياسات والتشريعات	3.725	17	1212	0.000
الوعي	2.975	17	1212	0.000
البرامج وخدمات الدعم	1.668	17	1212	0.043
بيئة البرنامج	1.902	17	1212	0.015
المعلمين والإدارة المدرسية	2.001	17	1212	0.009
الطلبة	3.144	17	1212	0.000
الأسر	3.265	17	1212	0.000

يتضح من الجدول (20) وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة (α=0.05) لكافة مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالي معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (السياسات والتشريعات، الطلبة) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي)، وللكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لكافة مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة)، كما هو مبين في الجدولين (21، 22).

جدول (21)

نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمجالي معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (السياسات والتشريعات، الطلبة) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي		دبلوم عالي	بكالوريوس	ماجستير
السياسات والتشريعات	Games-Howell	المتوسط الحسابي	**2.878**	**3.059**	**3.303**
	دبلوم عالي	2.878			
	بكالوريوس	3.059	0.181		
	ماجستير	3.303	0.425	0.244	
الطلبة	المؤهل العلمي		دبلوم عالي	بكالوريوس	ماجستير
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	**3.118**	**3.293**	**3.597**
	دبلوم عالي	3.118			
	بكالوريوس	3.293	0.175		
	ماجستير	3.597	0.479	0.304	

يتضح من الجدول (21) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالي معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية (السياسات والتشريعات، الطلبة) من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي)؛ حيث يعاني المعلمين والمعلمات من حملة الماجستير من معيقات (السياسات والتشريعات، والطلبة) أكثر مما يعانيه زملاءهم المعملين والمعلمات من حملة الدبلوم العالي.

جدول (22)

نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة		أقل من خمس سنوات	أكثر من عشرة سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
السياسات والتشريعات	Games-Howell	المتوسط الحسابي	**2.880**	**3.043**	**3.206**
	أقل من خمس سنوات	2.880			
	أكثر من عشرة سنوات	3.043	0.163		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.206	0.326	0.162	
	سنوات الخبرة		أقل من خمس سنوات	أكثر من عشرة سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
الوعي	Games-Howell	المتوسط الحسابي	**3.130**	**3.329**	**3.405**
	أقل من خمس سنوات	3.130			
	أكثر من عشرة سنوات	3.329	0.199		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.405	0.275	0.076	
	سنوات الخبرة		أقل من خمس سنوات	أكثر من عشرة سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
البرامج وخدمات الدعم	Games-Howell	المتوسط الحسابي	**3.161**	**3.333**	**3.458**
	أقل من خمس سنوات	3.161			
	أكثر من عشرة سنوات	3.333	0.172		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.458	0.296	0.125	
	سنوات الخبرة		أقل من خمس سنوات	أكثر من عشرة سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
بيئة البرنامج	Games-Howell	المتوسط الحسابي	**3.121**	**3.373**	**3.437**
	أقل من خمس سنوات	3.121			
	أكثر من عشرة سنوات	3.373	0.252		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.437	0.316	0.063	
	سنوات الخبرة		أقل من خمس سنوات	أكثر من عشرة سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
المعلمين والإدارة المدرسية	Games-Howell	المتوسط الحسابي	**3.056**	**3.328**	**3.429**
	أقل من خمس سنوات	3.056			
	أكثر من عشرة سنوات	3.328	0.272		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.429	0.373	0.101	

	سنوات الخبرة		أقل من خمس سنوات	أكثر من عشرة سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
الطلبة	**Games-Howell**	**المتوسط الحسابي**	**3.062**	**3.336**	**3.380**
	أقل من خمس سنوات	3.062			
	أكثر من عشرة سنوات	3.336	0.274		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.380	0.318	0.044	
	سنوات الخبرة		**أقل من خمس سنوات**	**أكثر من عشرة سنوات**	**من 5 إلى 10 سنوات**
الأسر	**Games-Howell**	**المتوسط الحسابي**	**3.248**	**3.484**	**3.519**
	أقل من خمس سنوات	3.248			
	أكثر من عشرة سنوات	3.484	0.236		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.519	0.270	0.034	

يتضح من الجدول (22) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لكافة مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة)؛ حيث يعاني المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة المتوسطة (من 5 إلى 10 سنوات) من معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية أكثر مما يعانيه زملاءهم المعملين والمعلمات من ذوي الخبرة المتدنية (أقل من خمس سنوات)، ثم يعاني المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة المتقدمة (أكثر من عشرة سنوات) من معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية أكثر مما يعانيه زملاءهم المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة المتدنية (أقل من خمس سنوات).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها إستناداً إلى ما تم طرحه من أسئلة هدفت إلى الكشف عن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين. وفيما يلي مناقشة هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين؟"

أظهرت النتائج أن معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين، جاءت بدرجة متوسطة على المقياس ككل، وعلى جميع المجالات، وجاء مجال الأسر في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال السياسات والتشريعات في المرتبة الأخيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة التي أشارت إلى وجود درجة متوسطة من المعيقات إستناداً إلى طبيعة ودور هذه المعيقات في الحد من تنفيذ برامج الدمج لذوي الأحتياجات الخاصة بشكل فاعل وإيجابي، وبالنظر إلى هذه المعيقات، فإنها تتكامل فيما بينها وتتداخل بمختلف أشكالها، ومستوياتها، فقد تعمل الأسر من خلال عدم المتابعة، وعدم تقديم الدعم المعنوي والاستشاري للمدارس، الأمر الذي يسهم في فقدان الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لحقوقهم في التعليم، نتيجة لعدم التأثير على السياسات والممارسات تجاه حقوق هؤلاء الطلبة.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم وعي أولياء الأمور، وعدم قدرتهم على تحمل التكاليف المالية، ونقص المعرفة بالبدائل التربوية، وعدم مشاركة أولياء الأمور في إعداد البرامج،

وإنكار الإعاقة لدى أبنائهم، وإتجاهات أولياء الأمور السلبية نحو برامج الدمج، وبالنظر إلى جميع هذه الجوانب، فإنها تشكل أبرز المعوقات التي تحول دون تنفيذ برامج الدمج، وهذا ما أشارت إليه النتائج، حيث جاء مجال الأسر المرتبة الأولى من معيقات تنفيذ برامج الدمج في المدارس العادية الحكومية، أضف إلى ذلك عدم توافر الوقت الكافي لدى المعلمين، والتكيفات المادية في المدارس الدامجة.

ويرى الباحث أن معيقات تنفيذ برامج الدمج، ترتبط فيما بينها، لتشكل مجموعة من المعيقات المتداخلة، والتي تتطلب جهداً ومثابرة وتكاتف ما بين القائمين على وضع التشريعات والسياسات، وبين المعلمين والإداريين القائمين على إدارة ومتابعة عملية الدمج، بالإضافة إلى أولياء الأمور؛ الذين يشكلون العنصر الأساسي والمهم، بالإضافة إلى دور الطلبة أنفسهم وتوجهاتهم، ودوافعهم نحو برامج الدمج.

وبالتالي، فإن عدم توافر المناسب، والمشاركة الفاعلة من قبل أولياء الأمور، وضعف التشريعات والسياسات، وعدم وجود الدافعية لدى الطلبة أنفسهم، وعدم إعداد وتأهيل ودعم المعلمين، سوف يشكل مجموعة من المعيقات التي يصعب تجاوزها، والتي تسهم بشكل سلبي في إعاقة تنفيذ برامج الدمج في المدارس العادية.

وتتفق وجهة نظر الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما أشار إليه البلوي (2006) بضرورة توفير فرص الحياة والدعم المناسب للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، وعدم وضع القيود الإجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تحد من عملية مشاركتهم في الحياة بشكل طبيعي مع الآخرين من أقرانهم. وهذا ما أكدت عليه جميع المؤتمرات الدولية التي عقدت، إنطلاقاً من مؤتمر سلامنكا عام 1994، مروراً بمؤتمر داكار عام 2000، وغيرها من المؤتمرات، والدعوات التربوية، والبحوث التربوية التي أُجريت، والتي أشارت جميعها إلى ضرورة تفعيل عملية دمج الطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة، وإزالة جميع المعيقات، ووضع الحلول المناسبة لها، بشكل يسهم في دعم وتعزيز عملية الدمج ضمن المدارس الاعتيادية.

ويؤكد جيرلي (Girl:, 2013) على ما أشار إليه الباحث حول تفسير هذه النتيجة، فقد بين أن المعيقات قد ترتبط بالطلبة، وعدم إمتلاكهم للقدرات، والمهارات بالشكل المناسب. أضف إلى ذلك ما أشار إليه باريو وكوسم (Parua & Ksum, 2010) من أنه لا يمكن تحقيق برنامج الدمج الناجح إذا عمل المعلم لوحدة، وإنما يجب التعاون بين مختلف الأطراف ذات العلاقة بعملية الدمج.

كما أتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة البلوي (2006)، التي أشارت إلى وجود معيقات تحد من تنفيذ برامج الدمج في المدارس، وبدرجة متوسطة، وتمثلت بانخفاض مستوى التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وأولياء الأمور وعدم توافر العناصر المادية لتنفيذ برامج الدمج في المدارس العادية. وأتفقت كذلك مع دراسة الصمادي (2010)، الديب (2008)، التي أشارت إلى وجود معيقات تحد من تنفيذ برامج الدمج، وجاءت بدرجة متوسطة، كما أتفقت مع دراسة دييز (Diez, 2010)، التي أشارت إلى وجود معوقات بدرجة متوسطة ترتبط بتوافر التكيفات، ونقص الموارد داخل المدرسة.

وأتفقت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع دراسة هاسو (Hsu, 2010)، فوتس (Fuchs, 2011)، روفينا وكليوني (Raffina & Kuyini, 2012)، حيث أشارت نتائج هذه الدارسات إلى وجود معيقات تحد من تنفيذ برامج الدمج بشكل ناجح، وجاءت هذه المعيقات بدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الصباح وخميس والشيخة وعواد وسعيد (2008)، التي أشارت إلى وجود صعوبات بدرجة مرتفعة تواجه دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية التي تطبق برامج الدمج في فلسطين.

كما أختلفت الدراسة الحالية مع دراسة دييز (Diez, 2010)، التي أشارت إلى وجود معيقات بدرجة مرتفعة، تمثلت بأتجاهات المعلمين السلبية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم تأهيلهم، ونقص معرفتهم حول التعامل مع الإعاقات.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟".

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية على المقياس ككل لمعيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق بين المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة من (5− 10) سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة المتدنية أقل من (5) سنوات، لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (5− 10) سنوات، ووجود فروق بين المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية على المقياس ككل لمعيقات تنفيذ برامج الدمج تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

وبينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمجال السياسات والتشريعات يعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث. ووجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمجالي السياسات والتشريعات، والطلبة يعزى المتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة الماجستير مقابل حملة الدبلوم العالي. ووجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لكافة مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج يعزى لمتغير سنوات الخبرة، درجات الفروق بين المعلمين ذوي

الخبرة المتوسطة من (5- 10) سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة المتدنية أقل من (5) سنوات، لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (5- 10) سنوات، وبين المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إستناداً إلى دور سنوات الخبرة العملية لدى كل من المعلمين ومديري المدارس، وبالتالي فإن الممارسة لدى المعلمين قد تكسبهم أفكاراً وآراء وتوجهات نحو معيقات تنفيذ برامج الدمج، قد تختلف عن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، الذين واجهوا هذه الصعوبات خلال عملية الدمج، وجاء إحساسهم بهذه المعيقات من خلال الخبرة الميدانية التي عاشوها، مما يعطيهم تصوراً يختلف عن المعلمين متوسطي، ومتديني الخبرة، الأمر الذي أسهم في وجود هذه الفروق في وجهة النظر حول معيقات تنفيذ برامج الدمج المرتبطة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفيما يتعلق بمتغيري الجنس والمؤهل فلم يكن هناك فروق في وجهة النظر حول المعيقات ككل تعزى لهذين المتغيرين. ويمكن عزو هذه النتيجة إستناداً إلى طبيعة المعوقات، والتي تكاد أن تكون متشابهة بأشكالها، ومستوياتها، وبالنظر إلى التشريعات والسياسات، فإنها تطبق على جميع المعلمين، والمدارس، أضف إلى ذلك طبيعة أولياء الأمور وتوجهاتهم، كما أن معوقات المدارس وظروفها وتجهيزاتها تكاد أن تكون متشابهة، وبنفس الواقع. الأمر الذي قد لا يغير في وجهة نظر المعلمين نحو معيقات تنفيذ برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة.

أما المؤهل العلمي، فإنه لم يكن هناك أثر لهذا المتغير في وجهة النظر حول معيقات تنفيذ برامج الدمج، ويمكن تفسير ذلك أنطلاقاً من طبيعة هذه المؤهلات، والتي قد ترتبط بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ببرامج الدمج، فقد تكون مؤهلات ذات علاقة تربوية، أو أكاديمية، أو إدارية، ولكنها ليست متخصصة. بما يرتبط بإحتياجات وبرامج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة،

الأمر الذي لم يسهم في إيجاد فروق في وجهة نظر المعلمين نحو معيقات تنفيذ برامج الدمج في المدارس.

وفيما يتعلق بمجالات الدراسة، فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس في مجال السياسات والتشريعات، لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة هذه التشريعات، وخاصةً المرتبط منها بالطالبات، والتي تكون متشددة نحو الإجراءات والقوانين الخاصة بالطالبات، بالإضافة إلى المعلمات.

أما متغير المؤهل العلمي، فقد أسهم في إيجاد فروق في وجهة النظر، التي جاءت لصالح حملة الماجستير. ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء المعلومات والاتجاهات التربوية والتعليمية، التي يمتلكها حملة الدراسات العليا نحو برامج الدمج ومعيقات تنفيذها، أنطلاقاً من الخبرات التعليمية، والمعلومات التي أكتسبوها خلال مرحلة الدراسات العليا، والتي قد تكون أثرت في توجهاتهم، الأمر الذي أنعكس على وجهة النظر لديهم نحو التشريعات والسياسات، ومجمل معيقات تنفيذ برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الاعتيادية.

وبالنظر إلى سنوات الخبرة، فقد أسمهت في إيجاد فروق في كافة مجالات معيقات تنفيذ برامج الدمج. ويمكن تفسير هذه النتيجة إستناداً إلى الخبرة الميدانية التي عاشها معلمي الخبرة الطويلة، والتي من خلالها أطلعوا على العديد من المعيقات، التي حالت دون التنفيذ الإيجابي والفاعل لبرامج الدمج. وهذا يُعد مؤثراً على أهمية الخبرة العملية الميدانية في تقويم المعيقات، ووضع الحلول المناسبة لهذه المعيقات، إستناداً إلى واقع الخبرة الميدانية والعملية، وبالتالي فإن الخبرة الطويلة تسهم في توفير المعلومات والبيانات التي قد تساعد في الكشف عن هذه المعيقات.

ويرى الباحث أن المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة يمتلكون الكفاءة والمقدرة في تقيم الأمور، إستناداً إلى ملاحظاتهم الميدانية، التي لاحظوها خلال ممارستهم لعملية التعليم، وخاصةً

المعلمين الذين خاضوا تجربة الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة، أو المتدنية، والذين لم يخوضوا هذه التجربة، وإن عاشوا هذه التجربة، فإن معلوماتهم قد تكون متواضعة مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة، الأمر الذي قد يسهم في إيجاد الفروق في وجهة النظر نحو معيقات تنفيذ برامج الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جلازرد (Glazzard, 2011)، التي أشارت إلى وجود فروق حول المعيقات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الأقل خبرة في التعليم.

وأختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جلازرد (Glazzard, 2011)، التي أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات حول المعيقات تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح المعلمات.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- توفير البرامج التدريبية والتوعوية لأولياء الأمور المرتبطة بأهمية برامج الدمج بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تفعيل دور أولياء الأمور من خلال المشاركة في إعداد البرامج التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة مشاركتهم في تقديم الدعم والاستشارة.
- إعداد البرامج الإرشادية، والإجتماعية الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، بهدف زيادة دافعيتهم نحو المشاركة في برامج الدمج، وتعزيز إقامة العلاقات الإجتماعية مع أقرانهم من الطلبة العاديين.
- توفير الدورات التدريبية للمعلمين، وخاصةً المرتبطة بالتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خلال عملية تنفيذ برامج الدمج.
- إعداد النشرات التربوية، والمؤتمرات العلمية، وتعزيز دور الزيارات الميدانية لتوضيح فكرة الدمج وبيان أثارها الإيجابية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول المعيقات، ووضع الحلول المناسبة التي قد تعمل على الحد من هذه المعيقات، وخاصةً المعيقات المرتبطة بأولياء الأمور، والطلبة أنفسهم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو العلا، أماني. (2008). **معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال** غير **العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

البلوي، نادية. (2006). **مدى توافر العناصر المادية والبشرية لدمج ذوي الإعاقات الحسية في المدارس الأساسية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

جرادات، إدريس. (2010). التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقات الجسدية والحركية في المدرسة الحكومية. **دراسات نفسية وتربوية، 4**(2)، 20-44.

الدباينة، خلود والحسن، سهى. (2008). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 5**(1)، 1-14.

الديب، راندا. (2008). **المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال والاحتياجات الخاصة.** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الأول المنعقد في كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

الصبّاح، سهير وخميس، سهيلة والشيخة، شفاء وعواد، شرين وسعيد، محمد. (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين.** وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات والإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.

الصمادي، علي. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. **مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 18(2)، 785- 804.

منصور، سمية وعواد، رجاء. (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمرحلة رياض الأطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة). **مجلة جامعة دمشق**، 28(1)، 301- 356.

الموسى، ناصر. (2005). **تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة**. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adilovic, M. (2012). Parents attitudes towards inclusion of students with special needs in public schools. **Proceedings of the Islamic Pedagogical Faculty of the University of Zenica**, 10 (10), 21-34.

Alhano, I. (2006). **Representation of learning disabilities in Saudi Arabian elementary school: A Grounded theory study**. A doctoral dissertation, University of Wisconsin – Madison, USA.

Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful of Students with Severe Disabilities: Literature Review. **International Journal of Special Education**, 27(1), 24- 60.

Alquraini, T. (2011). Special Education in Saudi Arabia: Challenges, Perspectives, Future Possibilities. **International Journal of Special Education**, 26(2), 149- 160.

Avimidis, E., Bayliss, P. & Burdon, R. (2000). A Survey into Mainstream Teacher's Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. **Educational Psychology**, 20(2), 191-212.

Axelrod, S. (1987). Functional and Structural Analysis of Behavior: Approaches Leading to Reduced use of Punishment Procedures? **Research in Developmental Disabilities**, 8:165-178.

Batrak, L. & Fry, J. (2004). Are Students with Special Needs in Mainstream Classes Adequately Supported? **Australian Journal of Learning Disabilities**, 9(1), 16-21.

Berryman, J. (1989). Attitudes of the Public Towards Educational Mainstreaming. **Remedial and Special Education**, 10:44-49.

Bowman, I. (1986). Teacher Training and the Integration of Handicapped Pupils: Some Findings for a Fourteen Nation UNESCO Study: European **Journal of Special Needs Education**, 1:29-38.

Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian

Preservice General Educators Towards People with Disabilities. **Teacher Education Quarterly**, 30(3), 65-73.

Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes Toward the Integration of Disable Children into Regular Schools. **The Exceptional Child**, 34:41-56.

Chandler, L. (2000). A Training and Consultation Model to Reduce Resistance and Increase Educator Knowledge and Skill in Addressing challenging Behaviors. **Special Education Perspectives**, 9(10, p: 3-13.

Coffy, K. & Obringer J. (2000).Culturally diverse rural students, at special. Risk for LD classification. **Rural Special Education Quarterly**, 19(2), 131-153.

Conway, R. (2002). **Behavior in an out of the Classroom Sydney**: Prentice Hall.

Cook, B. Tankersley, M., Cook. & Landrum, T. (2000). Teachers' Attitudes Toward their Included Students with Disabilities. **Exceptional Children**, 67(1), p: 115-135.

Criswell, D. (1993). **Attitudes of School Personal Toward Special Education as a Function of Position, Years of Experience, and Contact with Students with Disabilities**. ERIC document number ED3712518.

Darraw, A. (1999). Music educators perception regarding inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. **Journal of Music Therapy**, 36, 245-273.

Darrow, A. (2009). Barriers effective inclusion and strategies overcome them. **General Music Today,** 22 (3), 29-31.

Dies, A. (2010).School memories of young people with Disabilities : An Analysis of Barriers and aids to inclusion. **Disability and Society,** 25 (2), 163-175.

Ewing, R. (2002). Keeping Beginning Teachers in the Profession. **Independent Education**, .31(3), 30-31.

Florien, C., Jobling, A. & Carrol, A. (2001). Preservice Teachers' Discomfort levels Toward People with Disabilities. **The Journal of International Special Needs Education**, 4:32-38.

Florien, L. (1998). An Examination of the Practical Problems Associated with the Implementation of Inclusive Education Policies. **Support for Learning**, 13:105-108.

Forlin, C. (1997). **Teacher's Perceptions of the Stress Associated with Inclusive Education and their Methods of Coping**. Paper Presented at the National Conference of the Australian Association of Special Education, Brisbane, September.

Fuchs, W. (2011). Examining teachers perceived barriers associated with inclusion. **SRATE Journal**, 19(1), 30-60.

Girli, A. & Atasoy, S. (2008).**The view of autistic and mental retarded inclusion students about their peers and school experiences**. International Conference on Special Education Sharing Knowledge and Experience Around the World .(ICOSE) Mugla-Turkey.

Girli, A. (2007). an examination of the relationships between the social skill levels, self concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. **Cukurova University Faculty of Education Journal,** 42, 23-38.

Glazzard, J. (2011). Perception of the barriers to effective inclusion in one primary school, voice of teachers and teaching assistants. Support for learning. **British Journal Of Learning Support**, 26(2), 56-65.

Hallaham, D. & Kauffman, J. (2000).**Exceptional learners: Introduction to special education.** Needham. Heights, MS. Allyn. and Bacon.

Hambal, M. (1991). The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers. **Journal of Music Therapy**,38, 161-177.

Hasting, R. & Oakford, S. (2003). **Students Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs.** ERIC document number EJ670573.

Heward, W. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. **The Journal of Special Education**, 36(4), 186-205.

Hsu, T. (2010). **A comparison of Taiwan educators attitudes, knowledge and perceived barriers toward the inclusion of students with disabilities**. Doctoral Dissertation University of Idaho, USA.

Hull, J. (2005). **General Classroom and Special Education Teacher's Attitudes Toward and Perceptions of Inclusion in Relation to Student Outcomes**. A dissertation to the Division of Teacher Education College of Professional Studies The University of West Florida In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

Jobling. A. & Moni, B. (2004). "I Never Imagined I'd have Teach these Children: Providing Authentic Learning Experience for Secondary Pre-Service Teachers in Teaching Students with Special Needs. **Asia pacific Journal of Teacher Education**, 32(1), 5-22.

Khudorenko, E. (2012). Problems of the education and inclusion of people with disabilities. **Russian Education and Society**, 53(12), 82-91.

Kochar, C. & West, L. (1996). **Handbook for Successful Inclusion**. Rokckville, MD. Aspen.

Konza, D. (2002). **Review of Special Educational Services, Engadine**, NSW: St John Bosco College.

LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving Student Outcomes Through Inclusive Education. **Support for Learning**, 11:32-36.

Mansett, G. & Semmel, M. (1997). Are Inclusive Programs for Students with mild Disabilities Effective? A Comparative Review of Model Programs. **Journal of Special Education**, 31:155-180.

Margolis, H. & McCabe, P. (2003). Self-Efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners. **Preventing School Failure**, 47(4). 162-175.

McMahon, C. & McNamara, K. (2000). **Leading a Horse to Water? Teacher Preparation for Problem-Solving Consultation**. Paper Presented at the annual Meeting of the National Association of School Psychologists, New Orleans, LO.

Parua, R. & Kusum, K. (2010). A study of teacher view/ perceptions with regard to learning capacity and problems of students with special needs in inclusive education settings. **International Journal of Education and Allied Sciences**, 2 (2), 119-124.

Raffina, D. & Kuyini, A. (2012), Social Inclusion: Teachers as Facilitators Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classrooms in Tamil, Nadu, India. **International Journal of Special Education**, 22(2), 157- 187.

Reber, C. (1995). **Attitudes of Preservice Teachers Toward Students with Disabilities: Do Practicum Experiences Make a Difference?** Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22. ERIC document number 390825.

Romano, K. & Chambliss, C. (2000). K**-12 Teachers' and Administrator's Attitudes Toward Inclusive Educational Practices**. ERIC Document Number ED443215.

Schumm, J. & Vaughn, S. (1992). Plans for Mainstreamed Special Education Students: Perceptions of General Education Teachers. **Exceptionality**, 3(2), p: 81-96.

Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming- Inclusion 1958-1995 A Research Synthesis, **Exceptional Children**, 63:59-74.

Villa, R., Thousand, J., Mayers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. **Exceptional Children**, 63: 29-54.

Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. **Australian Journal of Learning Disabilities**, 8(1), 3-15.

Wills, D. & Hackson, R. (2000). Report card on inclusive education in Australia **Interaction**, 14: 5-12.

ملحق (أ)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

الدكتور/الدكتورة .... الفاضل/ الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**معيقات تنفيذ الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين**"، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانه تكونت من (98) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وهي: السياسات والتشريعات، الوعي، البرامج وخدمات الدعم، بيئة البرامج، المعلمين والإدارة المدرسية، الأسر، الطلبة. لذا يرجو الباحث منكم التكرم بقراءة فقرات أداة الدراسة وإبداء ملاحظاتكم عليها من حيث:

- دقة الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى مناسبة الفقرات لمجالاتها.
- أية ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحث

معاذ آل حماد

رقم الفقرة	الفقرة	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى المجال	لا تنتمي إلى المجال	واضحة	غير واضحة
مجال السياسات والتشريعات Policies and Legislations					
1	تتوافر سياسات وطنية تعمل على تعزيز إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة .				
2	وجود حواجز ومعوقات على مستوى السياسة العامة والتي من الممكن أن تؤثر سلبا على ممارسة الدمج.				
3	توجد مبادئ توجيهية حول الدمج تسهل تنفيذه.				
4	تجرى نقاشات بين أصحاب المصلحة المعنيين حول سبل تعزيز الدمج .				
5	توضح السياسة الوطنية- بشأن تعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة -كفاءات ونوعية المدرسين في ما يتعلق بالدمج.				
6	ينظر لمفهوم الدمج باعتباره المبدأ العام الذي يوجه جميع السياسات والممارسات التعليمية.				
7	تتوافر أنظمة في وزارة التربية والتعليم لرصد حضور جميع الطلبة ومشاركاتهم وتحصيلهم.				
8	تتوافر سياسات وتشريعات تعكس أفضل الممارسات بشأن الدمج المعترف بها دولياً، واستراتيجيات تنفيذها ، والتعاون المشترك بين القطاعات، والعلاقات مع المنظمات غير الحكومية.				
9	يوجد تمييز واضح في الفروق بين مفهوم "التكامل" و "الدمج".				
10	تنظم السياسات التعليمية تدريب المعلمين في الدمج .				
11	توافر القوانين التي تحمي حقوق ذوي الاعاقة في الدمج في قطاع التعليم.				
12	غياب السياسات الداعية الى متابعة تنفيذ البرامج والمساءلة.				
مجال الوعي Awareness					
1	توافر حملات التوعية العامة التي تركز على وضع نهج قائم على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والدمج.				
2	توافر الموارد والبشرية والمادية الكافية.				

رقم الفقرة	الفقرة	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى المجال	لا تنتمي إلى المجال	واضحة	غير واضحة
3	توافر تعبئة اجتماعية واستراتيجيات ومواد اتصالات لدعم وخلق الوعي العام من أجل الدمج.				
4	توافر المصادر الإضافية المتوفرة لدعم الدمج (من القطاع الخاص ، والمجتمع.				
5	وضع آليات للمساءلة من أجل رصد حالات استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة، وتسجيلهم في المدارس وإكمالهم للتعليم.				
6	توعية الطلبة من غير ذوي الاعاقة، لتقبلهم وضمان تعاونهم في تحقيق اهداف برنامج الدمج.				
7	جاهزية المعلمين المشاركين لتفهم الابعاد الانسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج.				
8	جاهزية آباء الأطفال غير المعوقين لتفهم الابعاد الانسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج.				
9	معرفة مظاهر وخصائص الاطفال ذوي الاعاقة ومشكلاتهم.				
10	قيام وسائل الاعلام بالدور المتوقع فيما يخص دمج ذوي الاعاقة.				
11	عدم القدرة على الحصول على برامج تدخل مبكر.				
12	المعيقات المرتبطة بالمعلمين، مديري المدارس والمشرفين التربويين.				
13	وجود قوانين تنظم عملية الدمج في المدارس .				
14	وجود مناهد خاصة بالطلبه المدمجين .				
15	وجود مناهج تدريسيه ومواد تعليميه خاصة بالدمج في مدارس التعليم العام .				
16	توفر نظام تقويم وتقييم فاعل قادر على تقييم المكتسبات التعليمية التي حصل عليها طالب الاحتياجات الخاصة.				
17	مناسبة البيئة المدرسية والصفية لطالب الاحتياجات الخاصة.				
18	دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر بشكل كبير على التنفيذ الناجح لبرامج الدمج.				
19	القدرة على الحصول على برامج تدخل مبكر.				

رقم الفقرة	الفقرة	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى المجال	لا تنتمي إلى المجال	واضحة	غير واضحة
مجال البرامج وخدمات الدعم Programs and Supportive Services					
1	توافر خدمات الدعم والمساندة لبرنامج الدمج.				
2	توافر البرامج التربوية والخدمات الداعمة لإنجاح برنامج الدمج.				
3	توافر برامج العلاج اللغوي والنطقي.				
4	توافر برامج الارشاد النفسي .				
5	توافر خدمات العلاج الطبيعي.				
6	توافر خدمات العلاج الوظيفي.				
7	توافر المواصلات من والى المدرسة.				
8	توافر برامج الترفيه والانشطة (الرياضة، الفن).				
9	توفر نظم فحص وتقييم مرنة بحيث يمكن اختبار جميع الطلاب على أساس احتياجاتهم الخاصة داخل بيئة المدرسة النظامية				
10	كفاية المخصصات المالية ومصادر التمويل للوفاء بمتطلبات البرامج				
11	تنفيذ تدابير معينة بحيث يتم السماح للمعلمين لتنفيذ تعليم أكثر دمجا؟ (مع الأخذ في الاعتبار قضايا مثل حجم الصف، وسهولة الوصول، وتكييف المناهج الدراسية).				
12	توزيع الموارد، البشرية والمالية، بطريقة يستفيد منها الطلاب ذوو الإعاقات.				
13	تشجيع مشاركة الطلبة في عملية التعلم وتشجيع التعلم التعاوني				
14	عدم توفر المناهج المناسبة التي تلبي حاجات الطلبة في مواقف الدمج				
15	توافر معلومات واضحة عن التخطيط والتنفيذ للبرنامج.				
16	تحديد عدد الطلاب المدمجين في الصف.				
17	مرونة المنهج المدرسي بحيث يسمح بالتكييف المناسب وفقا لاحتياجات الطلبة .				
18	وضوح الية تقدم الطلبة وكيفية حصولهم على شهادات معتمدة.				

رقم الفقرة	الفقرة	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى المجال	لا تنتمي إلى المجال	واضحة	غير واضحة
19	توافر التعديلات على أساليب التدريس المتوفرة لضمان قبول الأطفال.				
20	تتوافر تعليمات تتيح لاستخدم مناهج مرنة تشجع التركيز على الطفل بحيث يمكن لجميع الأطفال التقدم بناء على سرعتهم الفردية .				
21	توفر او كفاية البرامج والخدمات الانتقالية				
مجال بيئة البرنامج Environment program					
1	تزيد نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم على 15% من عدد الطلبة الكلي في الصف .				
2	يزيد عدد الطلبة الكلي للصف الذي يضم طالباً من الطلبة ذوي الإعاقة على 20 طالباً .				
3	تقل مساحة الغرفة الصفية عن 6×8م .				
4	توافر تجهيزات مناسبة في غرفة المصادر مثل: أثاث آمن، الوسائل التعليمية، جهاز حاسوب.				
5	إحتواء حافلات نقل الطلبة على تجهيزات تضمن أمن الطلبة وسلامتهم .				
6	توافر مشرفة / مشرف للحافلة مؤهلة ومدربة.				
7	مراعاة البيئة الفيزيائية المدرسية شروط السلامة العامة.				
8	توافر قاعات رياضية مجهزة ومعدة وتناسب الطلبة ذوي الإعاقة.				
9	توافر الأدوات والأجهزة المساعدة والوسائل التربوية التعليمية، والمناهج المحوسبة، والمناهج المعدلة...، أفلام توضيحية، مناهج متعددة				
10	توافر برامج تدريب مقدمي الخدمة على استخدام الأدوات والأجهزة المساعدة الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.				
مجال المعلمين والادارة المدرسية School administration and Teachers					
1	توافر إدارة مدرسية تتصف بالرؤية الجيدة حول أهمية برامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة.				
2	توافر مدرسين متخصصين لدعم معلمي الصفوف العادية الذين يعلّمون الأطفال ذوي الإعاقات.				

رقم الفقرة	الفقرة	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى المجال	لا تنتمي إلى المجال	واضحة	غير واضحة
3	الافتقار الى برامج التدريب المهني وبرامج التطوير المهني لمعلمي التعليم العام.				
4	اتجاهات معلمي التعليم العام السلبية نحو الدمج.				
5	الافتقار الى العلاقة التعاونية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.				
6	انخفاض مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين التربية الخاصة.				
7	المتطلبات الإدارية المتزايدة.				
8	كفاية الوقت الزمني لإنجاز المهام والمتطلبات الخاصة بالبرنامج.				
9	افتقار برامج التدريب والتطوير المهني الى عنصر النوعية والكفاءة				
10	الافتقار الى التواصل والتعاون الفعال بين الفريق متعدد التخصصات.				
مجال الطلبة Students					
1	تناغم الطلبة من حيث العمر الزمني في برنامج الدمج.				
2	الافتقار الى نظم الاحالة الفعالة واستراتيجيات التشخيص والتقييم .				
3	معرفة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة				
4	افتقار الطلبة المدمجين للمهارات الاستقلالية والوظيفية.				
5	وجود طلبة غير المشّخصين				
6	ضعف قدرات التواصل لدى طالب الاحتياجات الخاصة.				
7	انخفاض مستوى الدافعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة.				
8	انخفاض مستوى تقدير الذات والثقة في النفس لدى طالب الاحتياجات الخاصة.				
10	تعرض الطالب ذي الاحتياجات الخاصة إلى الاستغلال من قبل الطلاب العاديين في المدرسة.				
11	تعرض الطالبات من ذوات الاحتياجات الخاصة إلى درجة أكبر من المعيقات مقارنة مع الذكور خاصة تلك المرتبطة باتجاهات البيئة المدرسية.				

رقم الفقرة	الفقرة	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى المجال	لا تنتمي إلى المجال	واضحة	غير واضحة
12	انخفاض مستوى الكفايات الاجتماعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة.				
13	معظم طلاب الاحتياجات الخاصة لديهم اضطرابات مزاجية تؤثر في قدرتهم على التواصل.				
14	وجود طلبة متعددي او مزدوجي الاعاقة في برنامج الدمج				
مجال الاسر Families					
1	اتجاهات اولياء الامور السلبية نحو برامج الدمج.				
2	نقص المعلومات المتوافرة حول البدائل التربوية للآباء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.				
3	نقص المعلومات المتوافرة للآباء حول الاجراءات (التطبيقات المتعلقة بالتمويل، والتوقعات من ادارة المدرسة)				
4	مخاوف اباء الاطفال ذوي الاعاقة من برنامج الدمج.				
5	انكار الاعاقة من قبل الوالدين او التقليل غير الواقعي منها.				
6	خيارات الوالدين لإحالة الطفل.				
7	عدم توافر فرص مشاركة الوالدين في ترتيبات الدعم، والتخطيط البرامج ووضع الاهداف التربوية المناسبة.				
8	عدم قدرة اولياء الامور على تحمل التكاليف الخاصة للعملية التعليمية لطفلهم.				
9	الافتقار الى دعم الاباء اثناء المشاركة في العملية التعليمية.				
10	الافتقار الى برامج تدريب وتمكين أولياء أمور الأطفال ذوي الاعاقة.				
11	عدم دعم منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك جمعيات أولياء أمور الأطفال المعوقين، لتعزيز الحق في التعليم ومعرفة كيفية التأثير على السياسات والممارسات الفعالة				
12	محاباة او تمييز او شكوى اباء الاطفال غير المعوقين				

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
محمد المهيدات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	اليرموك
أحمد خزاعلة	أستاذ مساعد	تربية خاصة	اليرموك
عاكف الخطيب	أستاذ مساعد	تربية خاصة	آل البيت
إحسان الخالدي	أستاذ مساعد	تربية خاصة	آل البيت
محمد عبدالرحمن	أستاذ مساعد	تربية خاصة	مؤتة
أحمد ملحم	أستاذ مساعد	تربية خاصة	مؤتة
فيصل الحايك	أستاذ مساعد	تربية خاصة	القصيم
نايف الزارع	أستاذ مساعد	تربية خاصة	الملك عبدالعزيز

ملحق (ج)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الأخ المدير/المعلم-- المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أتقدم لكم بجزيل الشكر والامتنان على مساعدتكم الكريمة في تحقيق أهداف هذه الدراسة حيث يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين**"، وإننا نتطلع إلى تعاونكم في تقديم المعلومات اللازمة وذلك حسب ما يتسق مع واقع التحديات والمعيقات التي تواجهكم، كما وأرجو قراءة كل فقرة باهتمام والإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل عبارة وتحت الاستجابة المناسبة من وجهة نظرك من الاستجابات الخمسة (مشكلة كبيرة جداً، مشكلة كبيرة، مشكلة متوسطة، مشكلة بسيطة، لا تمثل مشكلة)، علماً بأن البيانات والمعلومات ستكون موضع الاهتمام وستعامل بغاية السرية ولأغراض البحث العلمي.

مع وافر الاحترام والتقدير

الباحث
معاذ آل حماد

المعلومات العامة:

- **الجنس:** ☐ذكر ☐أنثى
- **المؤهل العلمي:** ☐ بكالوريوس ☐دبلوم عالي ☐ماجستير
- **سنوات الخبرة:** ☐ أقل من 5 سنوات ☐من 5- 10 سنوات ☐أكثر من 10 سنوات

رقم الفقرة	الفقرة	مشكلة كبيرة جداً	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	لا تمثل مشكلة
مجال السياسات والتشريعات Policies and Legislations						
1	تتوافر سياسات وطنية تعمل على تعزيز إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة .					
2	وجود حواجز ومعوقات على مستوى السياسة العامة والتي من الممكن أن تؤثر سلبا على ممارسة الدمج.					
3	توجد مبادئ توجيهية حول الدمج تسهل تنفيذه.					
4	تجرى نقاشات بين أصحاب المصلحة المعنيين حول سبل تعزيز الدمج .					
5	توضح السياسة الوطنية– بشأن تعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة –كفاءات ونوعية المدرسين في ما يتعلق بالدمج.					
6	ينظر لمفهوم الدمج باعتباره المبدأ العام الذي يوجه جميع السياسات والممارسات التعليمية.					
7	تتوافر أنظمة في وزارة التربية والتعليم لرصد حضور جميع الطلبة ومشاركاتهم وتحصيلهم.					
8	تتوافر سياسات وتشريعات تعكس أفضل الممارسات بشأن الدمج المعترف بها دولياً، واستراتيجيات تنفيذها ، والتعاون المشترك بين القطاعات، والعلاقات مع المنظمات غير الحكومية.					
9	يوجد تمييز واضح في الفروق بين مفهوم "التكامل" و"الدمج".					
10	تنظم السياسات التعليمية تدريب المعلمين في الدمج .					
11	توافر القوانين التي تحمي حقوق ذوي الاعاقة في الدمج في قطاع التعليم.					
12	غياب السياسات الداعية الى متابعة تنفيذ البرامج والمساءلة.					
مجال الوعي Awareness						
1	توافر حملات التوعية العامة التي تركز على وضع نهج قائم على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والدمج.					
2	توافر الموارد البشرية والمادية الكافية.					
3	توافر المصادر الإضافية المتوفرة لدعم الدمج (من القطاع الخاص، والمجتمع).					

لا تمثل مشكلة	مشكلة بسيطة	مشكلة متوسطة	مشكلة كبيرة	مشكلة كبيرة جداً	الفقرة	رقم الفقرة
					وضع آليات للمساءلة من أجل رصد حالات استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة، وتسجيلهم في المدارس وإكمالهم للتعليم.	4
					توعية الطلبة من غير ذوي الاعاقة، لتقبلهم وضمان تعاونهم في تحقيق اهداف برنامج الدمج.	5
					جاهزية المعلمين المشاركين لتفهم الابعاد الانسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج.	6
					جاهزية آباء الأطفال غير المعوقين لتفهم الابعاد الانسانية والنفسية والاجتماعية لبرنامج الدمج.	7
					معرفة مظاهر وخصائص الاطفال ذوي الاعاقة ومشكلاتهم.	8
					قيام وسائل الاعلام بالدور المتوقع فيما يخص دمج ذوي الاعاقة.	9
					المعيقات المرتبطة بالمعلمين، مديري المدارس والمشرفين التربويين.	10
					وجود قوانين تنظم عملية الدمج في المدارس .	11
					مناسبة البيئة المدرسية والصفية لطالب الاحتياجات الخاصة.	12
					دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر بشكل كبير على التنفيذ الناجح لبرامج الدمج.	13
					القدرة على الحصول على برامج تدخل مبكر.	14
						مجال البرامج وخدمات الدعم Programs and Supportive Services
					توافر خدمات الدعم والمساندة لبرنامج الدمج.	1
					توافر البرامج التربوية والخدمات الداعمة لإنجاح برنامج الدمج.	2
					توافر برامج العلاج اللغوي والنطقي.	3
					توافر برامج الارشاد النفسي .	4
					توافر خدمات العلاج الطبيعي.	5
					توافر خدمات العلاج الوظيفي.	6
					توافر المواصلات من والى المدرسة.	7
					توافر برامج الترفيه والانشطة (الرياضة، الفن).	8

لا تمثل مشكلة	مشكلة بسيطة	مشكلة متوسطة	مشكلة كبيرة	مشكلة كبيرة جداً	الفقرة	رقم الفقرة
					كفاية المخصصات المالية ومصادر التمويل للوفاء بمتطلبات البرامج.	9
					تنفيذ تدابير معينة بحيث يتم السماح للمعلمين لتنفيذ تعليم أكثر دمجاً ،(مع الأخذ في الاعتبار قضايا مثل حجم الصف، وسهولة الوصول، وتكييف المناهج الدراسية).	10
					توزيع الموارد، البشرية والمالية، بطريقة يستفيد منها الطلاب ذوو الإعاقات.	11
					توافر معلومات واضحة عن التخطيط والتنفيذ للبرنامج.	12
					تحديد عدد الطلاب المدمجين في الصف.	13
					مرونة المنهج المدرسي بحيث يسمح بالتكييف المناسب وفقا لاحتياجات الطلبة .	14
					وضوح الية تقدم الطلبة وكيفية حصولهم على شهادات معتمدة.	15
					توافر التعديلات على أساليب التدريس المتوفرة لضمان قبول الأطفال.	16
					تتوافر تعليمات تتيح لاستخدم مناهج مرنة تشجع التركيز على الطفل بحيث يمكن لجميع الأطفال التقدم بناء على سرعتهم الفردية .	17
مجال بيئة البرنامج Environment program						
					تزيد نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم على 15% من عدد الطلبة الكلي في الصف .	1
					يزيد عدد الطلبة الكلي للصف الذي يضم طالباً من الطلبة ذوي الإعاقة على 20 طالباً .	2
					تقل مساحة الغرفة الصفية عن 6×8م .	3
					توافر تجهيزات مناسبة في غرفة المصادر مثل: أثاث آمن، الوسائل التعليمية، جهاز حاسوب.	4
					إحتواء حافلات نقل الطلبة على تجهيزات تضمن أمن الطلبة وسلامتهم .	5
					توافر مشرفة / مشرف للحافلة مؤهلة ومدربة.	6
					مراعاة البيئة الفيزيائية المدرسية شروط السلامة العامة.	7
					توافر قاعات رياضية مجهزة ومعدة وتناسب الطلبة ذوي الإعاقة.	8

رقم الفقرة	الفقرة	مشكلة كبيرة جداً	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	لا تمثل مشكلة
9	توافر الأدوات والأجهزة المساعدة والوسائل التربوية التعليمية، والمناهج المحوسبة، والمناهج المعدلة...، أفلام توضيحية، مناهج متعددة					
مجال المعلمين والادارة المدرسية School administration and Teachers						
1	توافر إدارة مدرسية تتصف بالرؤية الجيدة حول أهمية برامج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة.					
2	توافر مدرسين متخصصين لدعم معلمي الصفوف العادية الذين يعلّمون الأطفال ذوي الإعاقات.					
3	الافتقار الى برامج التدريب المهني وبرامج التطوير المهني لمعلمي التعليم العام.					
4	اتجاهات معلمي التعليم العام السلبية نحو الدمج.					
5	الافتقار الى العلاقة التعاونية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.					
6	انخفاض مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين التربية الخاصة.					
7	المتطلبات الإدارية المتزايدة.					
8	كفاية الوقت الزمني لإنجاز المهام والمتطلبات الخاصة بالبرنامج.					
9	افتقار برامج التدريب والتطوير المهني الى عنصر النوعية والكفاءة					
10	الافتقار الى التواصل والتعاون الفعال بين الفريق متعدد التخصصات.					
مجال الطلبة Students						
1	تناغم الطلبة من حيث العمر الزمني في برنامج الدمج.					
2	الافتقار الى نظم الاحالة الفعالة واستراتيجيات التشخيص والتقييم .					
3	معرفة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
4	افتقار الطلبة المدمجين للمهارات الاستقلالية والوظيفية.					
5	ضعف قدرات التواصل لدى طالب الاحتياجات الخاصة.					
6	انخفاض مستوى الدافعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة.					

رقم الفقرة	الفقرة	مشكلة كبيرة جداً	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	لا تمثل مشكلة
7	انخفاض مستوى تقدير الذات والثقة في النفس لدى طالب الاحتياجات الخاصة.					
8	تعرض الطالب ذي الاحتياجات الخاصة إلى الاستغلال من قبل الطلاب العاديين في المدرسة.					
9	انخفاض مستوى الكفايات الاجتماعية لدى طالب الاحتياجات الخاصة.					
10	وجود طلبة متعددي او مزدوجي الاعاقة في برنامج الدمج					
مجال الاسر Families						
1	اتجاهات اولياء الامور السلبية نحو برامج الدمج.					
2	نقص المعلومات المتوافرة حول البدائل التربوية للآباء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
3	نقص المعلومات المتوافرة للآباء حول الاجراءات (التطبيقات المتعلقة بالتمويل، والتوقعات من ادارة المدرسة)					
4	مخاوف اباء الاطفال ذوي الاعاقة من برنامج الدمج.					
5	انكار الاعاقة من قبل الوالدين او التقليل غير الواقعي منها.					
6	خيارات الوالدين لإحالة الطفل.					
7	عدم توافر فرص مشاركة الوالدين في ترتيبات الدعم، والتخطيط البرامج ووضع الاهداف التربوية المناسبة.					
8	عدم قدرة اولياء الامور على تحمل التكاليف الخاصة للعملية التعليمية لطفلهم.					
9	الافتقار الى دعم الاباء اثناء المشاركة في العملية التعليمية .					
10	الافتقار الى برامج تدريب وتمكين أولياء أمور الأطفال ذوي الاعاقة.					
11	عدم دعم منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك جمعيات أولياء أمور الأطفال المعوقين، لتعزيز الحق في التعليم ومعرفة كيفية التأثير على السياسات والممارسات الفعالة					

ملحق (د)

كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية إلى الملحقية الثقافية السعودية في الأردن



جامعـــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــب العميـــد

الرقم: ك ت/١٠٧/١٨/٩٤٥
التاريخ: ٩ /محرم/ ١٤٣٥ هـ
الموافق: ١٢ / تشرين الثاني / ٢٠١٣ م

إلى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب معاذ احمد محمد آل حمادي

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم **الطالب معاذ محمد احمد آل حمادي، ورقمه الجامعي** (٢٠١٠٤٠٢٠٧٨)، بدراسة بعنوان **"معيقات تنفيذ الدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص تربية خاصة. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (الاستبانه) على عينة من مدراء ومعلمي مدراس برامج الدمج في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

أرجـو التكـرم بالاطـلاع والموافقـة علـى تسهيـل مهمـة الطالب المذكـور أعـلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربيـــة

أ.د. أمل الخصاونة

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩-٢-٩٦٢ + اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق (هـ)

كتب تسهيل مهمة موجهه من الملحقية الثقافية السعودية إلى إدارات التعليم في محافظات منطقة عسير في المملكة العربية السعودية

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١٠٦٣٠١٤٠٢٩

سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة بيشه   سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالب المبتعث / معاذ احمد محمد آل حمادي ، والملتحق بجامعة اليرموك لمرحلة الماجستير يرغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثه والذي بعنوان((**معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكه العربيـة السعودية من وجهـه نظر مدراء المدارس والمعلمين**)) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، وكما نرفق لكم خطاب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك المتضمن موافقة الجامعة على موضوع الدراسة وحاجة الطالب للقيام بالرحلة العلمية.

آمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والموافقة في تحقيق رغبته والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يحدد المدة التي قضاها الطالب في جمع البيانات الخاصة بموضوع بحثه .

١/١١

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان

رقم الصادر : ٢٤٦
التاريخ : ١٤٣٥/٠١/١١
المرفقات : ٠



هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الالكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١	٠	٦	٣	٠	١	٤	٠	٢	٩

سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة محايل عسير سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالب المبتعث / معاذ احمد محمد آل حمادي ، والملتحق بجامعة اليرموك لمرحلة الماجستير يرغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثه والذي بعنوان((**معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكه العربية السعودية من وجهه نظر مدراء المدارس والمعلمين**)) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، وكما نرفق لكم خطاب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك المتضمن موافقة الجامعة على موضوع الدراسة وحاجة الطالب للقيام بالرحلة العلمية.

أمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والموافقة في تحقيق رغبته والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يحدد المدة التي قضاها الطالب في جمع البيانات الخاصة بموضوع بحثه .

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان



رقم الصادر : ٢٤٦
التاريخ : ١٤٣٥/٠١/١١
المرفقات : .

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الاردن البريد الالكتروني : sacmjo@sacm.org.jo - E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١٠٦٣٠١٤٠٢٩

سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة سراه عبيده سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالب المبتعث / معاذ احمد محمد آل حمادي ، والملتحق بجامعة اليرموك لمرحلة الماجستير يرغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثه والذي بعنوان((**معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكه العربية السعودية من وجهه نظر مدراء المدارس والمعلمين**)) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، وكما نرفق لكم خطاب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك المتضمن موافقة الجامعة على موضوع الدراسة وحاجة الطالب للقيام بالرحلة العلمية.

آمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والموافقة في تحقيق رغبته والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يحدد المدة التي قضاها الطالب في جمع البيانات الخاصة بموضوع بحثه .

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان



رقم الصادر : ٢٤٦
التاريخ : ١٤٣٥/٠١/١١
المرفقات : .

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الاردن البريد الالكتروني : sacmjo@sacm.org.jo - E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١	٠	٦	٣	٠	١	٤	٠	٢	٩

سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة رجال المع   سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالب المبتعث / معاذ احمد محمد آل حمادي ، والملتحق بجامعة اليرموك لمرحلة الماجستير يرغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثه والذي بعنوان((**معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكه العربيـة السعودية من وجهه نظر مدراء المدارس والمعلمين**)) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، وكما نرفق لكم خطاب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك المتضمن موافقة الجامعة على موضوع الدراسة وحاجة الطالب للقيام بالرحلة العلمية.

أمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والموافقة في تحقيق رغبته والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يحدد المدة التي قضاها الطالب في جمع البيانات الخاصة بموضوع بحثه .

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

١/١١

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان



رقم الصادر : ٢٤٦
التاريخ : ١٤٣٥/٠١/١١
المرفقات : ٠

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الاردن البريد الالكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١	٠	٦	٣	٠	١	٤	٠	٢	٩

سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالب المبتعث / معاذ احمد محمد آل حمادي ، والملتحق بجامعة اليرموك لمرحلة الماجستير يرغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثه والذي بعنوان((**معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكه العربيـة السعودية من وجهه نظر مدراء المدارس والمعلمين**)) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، وكما نرفق لكم خطاب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك المتضمن موافقة الجامعة على موضوع الدراسة وحاجة الطالب للقيام بالرحلة العلمية.

أمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والموافقة في تحقيق رغبته والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يحدد المدة التي قضاها الطالب في جمع البيانات الخاصة بموضوع بحثه .

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان

رقم الصادر : ٢٤٤
التاريخ : ١٤٣٥/٠١/١١
المرفقات : ١٠

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب : ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١٠٦٣٠١٤٠٢٩

سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة النماص سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالب المبتعث / معاذ احمد محمد آل حمادي ، والملتحق بجامعة اليرموك لمرحلة الماجستير يرغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثه والذي بعنوان((**معيقات تنفيذ برامج الدمج في المملكه العربيـة السعودية من وجهه نظر مدراء المدارس والمعلمين**)) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، وكما نرفق لكم خطاب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك المتضمن موافقة الجامعة على موضوع الدراسة وحاجة الطالب للقيام بالرحلة العلمية.

آمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والموافقة في تحقيق رغبته والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يحدد المدة التي قضاها الطالب في جمع البيانات الخاصة بموضوع بحثه .

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

للتخطيط والتطوير

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان



رقم الصادر : ٢٤٥
التاريخ : ١٤٣٥/٠١/١١
المرفقات : .

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : saacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

Abstract

Al-Hammady, Mouath Ahmad Mohammed. The Obstacles Related to Implementation of Inclusion Programs for Students with Special Needs from the viewpoint of School Principals Teachers at Saudi Arabia. Master Thesis, Yarmouk University. (2014). (Supervisor: Dr. Rami Tashtoush).

This study aimed to reveal to the problems related to using inclusion programs at Saudi Arabia from schools principals and teachers point of view. The sample of the study consisted of (1230) principals and teachers, (333) school principals, and (897) male and female teachers. To achieve the objectives of the study and the collection of the data the researchers used a questionnaire consisted from (83) items, distributed to seven domains (Policies and Legislations, awareness, Programs and Supportive Services, Environment program, School Administration and teachers, Students, Families).

The results of the study showed that the problems related to using inclusion programs at Saudi Arabia from schools principals and teachers point of view, came with a moderate degree on the scale as a whole, and all domains, and the families domain came in the first rank to the problems, while the Policies and legislations domain came in last rank.

The results of the study showed that there statistically significant difference between the arithmetic means to problems related to using inclusion programs according to the variable of experience teacher, and there were not statistically significant differences between the arithmetic means to problems related to using inclusion programs according to variables the gender, and scientific qualification.

In light of the findings of the study of the results of the researcher recommends about necessity, activate the role of parents in the preparation of educational programs to people with special needs, and to increase their participation in provision of support and counseling.

Keywords: Problems, Inclusion Programs, Inclusive School, Special Needs.